

Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Markus Schmitt

aus

Birkenfeld/Nahe

2011

Erstgutachter: Joachim Grabowski

Zweitgutachter: Michael Becker-Mrotzek

Fach: Psychologie

Tag der mündlichen Prüfung: 29.06.2011

Danksagung

Ich möchte allen Personen ganz herzlich danken, die mich bei der Realisierung dieser Arbeit unterstützt haben. Mein Dank gilt dabei insbesondere Joachim Grabowski und Michael Becker-Mrotzek, bei denen ich mich in allen Phasen der Arbeit fachlich wie menschlich immer bestens betreut gefühlt habe. Außerdem möchte ich Christian für die anregenden und hilfreichen Gespräche danken. Nicht zuletzt möchte ich mich bei Catrin und Karla für all die liebevolle Unterstützung bedanken.

Hinweis

In der Arbeit wird durchgehend lediglich die männliche Form verwendet, wenn sowohl die männliche als auch die weibliche Form gemeint sind. Dies geschieht ausschließlich aus Formulierungsgründen sowie zur besseren Lesbarkeit und ist in keinsten Weise wertend gemeint.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Adressatenorientierung erforschen: Ein interdisziplinäres Unterfangen	1
1.2.	Eine differentielle Forschungsperspektive	2
1.3.	Struktureller Aufbau der Arbeit	5
2.	Adressatenorientierung bei der Sprachproduktion	7
2.1.	Adressatenorientierung in Modellen schriftlicher Sprachproduktion	12
2.1.1.	Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980).....	13
2.1.2.	Das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006)	15
2.1.3.	Das Schreibstrategiemodell von Bereiter und Scardamalia (1987) und das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980).....	17
2.2.	Adressatenorientiertes Schreiben als Teil einer umfassenden Schreibkompetenz.....	19
2.3.	Forschungsstand zum Phänomen der Adressatenorientierung.....	21
2.3.1.	Mit Partnern mündlich kommunizieren: Adressatenorientierung beim Sprechen.....	21
2.3.2.	Mit Partnern schriftlich kommunizieren: Adressatenorientierung beim Schreiben.....	25
3.	Schreiben für Adressaten: Prozess- und Produktaspekte	33
3.1.	Fokus Schreibprozess: Adressatenorientierte Textproduktion.....	34
3.1.1.	Zur Qualität von Schreibprozessen	34
3.1.2.	Methodische Zugangsmöglichkeiten für eine empirische Schreibprozessforschung	37
3.2.	Fokus Schreibprodukt: Adressatenorientierte Texte.....	40
3.2.1.	Adressatenorientierung als Komponente von Textqualität	40
3.2.2.	Sprachliche Marker für Adressatenorientierung in Texten.....	43
3.2.3.	Methodische Zugangsmöglichkeiten für eine empirische Forschung am Schreibprodukt	46
4.	Einflussgrößen auf die Adressatenorientierung beim Schreiben	49
4.1.	Situative Komponenten: Die Merkmale des Schreibarrangements.....	49
4.2.	Personale Komponenten: Die Ressourcen der Schreibenden	53
4.3.	Situation und Person im Wechselspiel: eine Systematisierung	57
5.	Perspektivisches Denken: Das Konstrukt der Perspektivenübernahme	59
5.1.	Definitorische Hürden	59
5.2.	State oder Trait?	61
5.3.	Die entwicklungsbezogene Perspektive: Theory of Mind	64
5.4.	Zur Binnendifferenzierung von Perspektivenübernahme	66
5.5.	Perspektivisches Denken als Prädiktor für Schreibleistungen?.....	72
5.6.	Methodische Aspekte zur Messung von Perspektivenübernahme bei Erwachsenen.....	76
6.	Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten	79
7.	Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie	84
7.1.	Aufgabenkonstruktion zur Facette „konzeptuelle Perspektivenübernahme“	85
7.1.1.	Die Leitidee „Frühstücksszenen“ - theoriegeleitete Definition eines geeigneten Itemuniversums.....	86
7.1.2.	Ableitung potenziell schwierigkeitskonstituierender Konstruktionsfaktoren	89
7.1.3.	Zusammenstellung einer repräsentativen Itemstichprobe	90

7.2. Aufgabenkonstruktion zur Facette „visuell-räumliche Perspektivenübernahme“	91
7.2.1. Die Leitidee „Rouletteszenen“ - theoriegeleitete Definition eines geeigneten Itemuniversums	92
7.2.2. Ableitung potenziell schwierigkeitskonstituierender Konstruktionsfaktoren	93
7.2.3. Zusammenstellung einer repräsentativen Itemstichprobe	94
7.3. Aufgabenkonstruktion zur Facette „affektiv-emotionale Perspektivenübernahme“	95
7.3.1. Die Leitidee „Emotions-Cartoons“ - theoriegeleitete Definition eines geeigneten Itemuniversums	96
7.3.2. Ableitung potenziell schwierigkeitskonstituierender Konstruktionsfaktoren	97
7.3.3. Zusammenstellung einer repräsentativen Itemstichprobe	98
7.4. Technische Umsetzung	98
8. Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen	100
8.1. Eingesetzte Instrumente in der Testkonstruktionsstudie	101
8.2. Aufbau und Ablauf der Testkonstruktionsstudie	105
8.3. Die Personenstichprobe der Testkonstruktionsstudie	106
8.4. Ergebnisse der Testkonstruktionsstudie	107
8.4.1. Deskriptive Statistiken	107
8.4.2. Reliabilitätsaspekte der selbst konstruierten Skalen	113
8.4.3. Überprüfung der zu Grunde gelegten Konstruktionsfaktoren	115
8.4.4. Zur Konstruktbinnenstruktur perspektivischen Denkens	117
8.4.5. Perspektivisches Denken: Zusammenhänge mit Nachbarkonstrukten	121
8.5. Schlussfolgerungen für die Schreibstudie	125
9. Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen	130
9.1. Generierung funktional geeigneter Schreibaufgaben	131
9.2. Konkrete inhaltliche Erwartungen in der Schreibstudie	137
9.3. Instrumente, Aufbau und Ablauf der Schreibstudie	138
9.4. Die Personenstichprobe der Schreibstudie	142
9.5. Ergebnisse der Schreibstudie	143
9.5.1. Deskriptive Statistiken	143
9.5.2. Replikation der Kennwerte aus der Testkonstruktionsstudie	146
9.5.3. Korrelationsanalysen im Kriteriumsbereich	150
9.5.4. Korrelationsanalysen zum Zusammenhang von adressatenorientiertem Schreiben mit prädiktorseitigen Konstrukten	151
9.5.5. Der Fokus: Adressatenorientierte Schreibleistungen vorhersagen	155
9.6. Exkurs: Zur zeitlichen Stabilität der reaktionszeitbasierten Testbatterie	168
9.7. Diskussion der Ergebnisse aus der Schreibstudie	170
10. Diskussion	175
10.1. Zur Methodologie des gewählten Zugangs	175
10.2. Theoretische Rückkopplung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse	179
10.3. Grenzen der Generalisierbarkeit und Forschungsdesiderata	187
11. Zusammenfassung	192
12. Literatur	195

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von Beobachtungsmethoden in der kognitiven Schreibforschung (in Anlehnung an Janssen, van Waes & van den Bergh, 1996)....	34
Tabelle 2: Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, S. 95).....	41
Tabelle 3: Systematisierung des Zusammenspiels potenziell relevanter Wirkgrößen für Adressatenorientierung beim Schreiben anhand situativer und personaler Faktoren.....	58
Tabelle 4: Systematische Erfassung von Prädiktor- und Kriteriumsbereich unter Nutzung der beiden unterschiedlichen Datenquellen der Verhaltensmessung und der Beurteilung.....	83
Tabelle 5: Zeitliche Abfolge der in den Gruppensitzungen applizierten Instrumente in der Testkonstruktionsstudie.....	105
Tabelle 6: Zeitliche Abfolge der in den Einzelsitzungen applizierten Instrumente in der Testkonstruktionsstudie.....	106
Tabelle 7: Deskriptive Statistiken für die drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens (Testkonstruktionsstudie).	107
Tabelle 8: Deskriptive Statistiken für die beiden eingesetzten Fragebogensubskalen zur Perspektivenübernahme (Testkonstruktionsstudie).	109
Tabelle 9: Deskriptive Statistiken zu den erfassten leistungsbezogenen Kovariaten in der Testkonstruktionsstudie.	110
Tabelle 10: Deskriptive Statistiken zu den „Big Five“ in der Testkonstruktionsstudie; operationalisiert über den NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993).	111
Tabelle 11: Deskriptive Statistiken zu den Messungen der nicht leistungsbezogenen Konstrukte in der Testkonstruktionsstudie.	111
Tabelle 12: Prüfung der Variablen in der Testkonstruktionsstudie auf Normalverteilung mittels Shapiro-Wilk-Statistik unter Angabe der empirischen Signifikanzen.	112
Tabelle 13: Interkorrelationsmatrix (Produkt-Moment-Koeffizienten) der drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens.	117
Tabelle 14: Korrelationen zwischen den drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens und relevanten Kovariaten (einseitige Signifikanzprüfung).	118
Tabelle 15: Partialkorrelationen zwischen den drei Subskalen perspektivischen Denkens unter Auspartialisierung der Arbeitsgedächtniskapazität, der Verbalfähigkeit, dem visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen sowie der basalen Reaktionsgeschwindigkeit.....	118
Tabelle 16: Zusammenhänge des reaktionszeitbasierten Gesamtwertes perspektivischen Denkens mit den leistungsbezogenen Kovariaten sowie der Abiturgesamtnote und dem Lebensalter.....	120
Tabelle 17: Interkorrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens.	120
Tabelle 18: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen des Konstrukts der Feldabhängigkeit.	121
Tabelle 19: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen des Konstrukts der Empathie.....	122
Tabelle 20: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen der „Big Five“ Persönlichkeitsfaktoren.....	123

Tabelle 21: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen des Konstrukts der Selbstaufmerksamkeit.	124
Tabelle 22: Ablauf der in den Einzelsitzungen der Schreibstudie applizierten Instrumente.	139
Tabelle 23: In der Expertenrunde der Schreibstudie verwendete Beurteilungsdimensionen, Art der Information sowie entsprechende Leitfragen.	140
Tabelle 24: Übersicht zu den deskriptiven Statistiken der drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens(Schreibstudie).	143
Tabelle 25: Deskriptive Statistiken der weiteren Prädiktorvariablen in der Schreibstudie.	144
Tabelle 26: Deskriptive Statistiken der kriterialen Basismerkmale, getrennt nach Schreibaufgabe (Schreibstudie).	144
Tabelle 27: Deskriptive Statistiken der kriterialen Basismerkmale über alle drei Schreibaufgaben hinweg aggregiert (Schreibstudie).	145
Tabelle 28: Deskriptive Statistiken der kriterialen Beurteilungsdimensionen (Schulnotenskalen), getrennt nach Schreibaufgabe (Schreibstudie).	145
Tabelle 29: Interkorrelationsmatrix (Produkt-Moment-Koeffizienten) der drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens in der Schreibstudie.	148
Tabelle 30: Korrelationen zwischen den drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens und relevanten Kovariaten in der Schreibstudie.	148
Tabelle 31: Korrelationen der Reaktionszeitmessungen perspektivischen Denkens mit der Fragebogensubskala „Perspektivenübernahme“ sowie der Fragebogensubskala „Empathie“ nach Lamsfuss et al.	149
Tabelle 32: Interkorrelationsmatrix der drei textuellen Basismerkmale auf Ebene von Gesamtaggregatvariablen über alle drei Schreibaufgaben hinweg.	150
Tabelle 33: Interkorrelationsmatrix der fünf textuellen Beurteilungsdimensionen auf Ebene von Gesamtaggregatvariablen über alle drei Schreibaufgaben hinweg.	150
Tabelle 34: Korrelationen zwischen den kriterialen Basismerkmalen und den Beurteilungsdimensionen der Texte auf Gesamtaggregatebene.	151
Tabelle 35: Korrelationen zwischen dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens in seinen unterschiedlichen Operationalisierungen und den kriterialen Basismerkmalen der Texte.	152
Tabelle 36: Korrelationen zwischen dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens in seinen unterschiedlichen Operationalisierungen und den kriterialen Beurteilungsdimensionen der Texte.	152
Tabelle 37: Partialkorrelationen zwischen dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens in seinen unterschiedlichen Operationalisierungen und den kriterialen Beurteilungsdimensionen der Texte unter Auspartialisierung der Textlänge.	153
Tabelle 38: Korrelationsmuster der textuellen Kriteriumsvariablen mit den weiteren Prädiktorvariablen der Schreibstudie.	154
Tabelle 39: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Schreibdauer (Gesamtaggregatebene).	157
Tabelle 40: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Textlänge (Gesamtaggregatebene).	158
Tabelle 41: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Revisionen (Gesamtaggregatebene).	159
Tabelle 42: Hierarchische multiple Regression in vier Schritten zum Kriterium der global beurteilten Adressatenorientierung (Gesamtaggregatebene).	161

Tabelle 43: Hierarchische multiple Regression in vier Schritten zum Kriterium der global beurteilten kommunikativen Zielerreichung (Gesamtaggregatebene).....	162
Tabelle 44: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Leserführung (Gesamtaggregatebene).....	163
Tabelle 45: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Originalität (Gesamtaggregatebene).....	164
Tabelle 46: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der sprachlichen Angemessenheit (Gesamtaggregatebene).....	165
Tabelle 47: Überblick der regressionsanalytischen Ergebnisse zu den acht Einzelkriterien auf globaler Aggregationsebene über alle drei Schreibaufgaben hinweg.....	166
Tabelle 48: Überblick der regressionsanalytischen Ergebnisse zum Kriterium der sprachlichen Angemessenheit, getrennt nach Schreibaufgabe (mittlere Aggregatebene).....	168
Tabelle 49: Mittelwerte für die drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens in Millisekunden zu Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2 in der Wiederholungsstichprobe... 168	
Tabelle 50: Retestreliabilitäten (Produkt-Moment-Koeffizienten) für die drei Facetten perspektivischen Denkens sowie den entsprechenden Gesamtscore in der Wiederholungsstichprobe.....	169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kommunikationsmodell nach Strohner (2001, S. 21).....	8
Abbildung 2: Die Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion (Herrmann & Grabowski, 1994, S. 290).....	11
Abbildung 3: Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980; entnommen aus Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 4).....	14
Abbildung 4: Schreibmodell nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, S. 27).	15
Abbildung 5: Verortung von Lese- und Schreibkompetenz innerhalb einer übergreifenden Expertisekonzeption (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 59).	20
Abbildung 6: Situiertes Modell sozialer Perspektivenübernahme nach Gehlbach (2004).	63
Abbildung 7: Beispielitem aus dem „Group Embedded Figures Test“ (GEFT) von Witkin, Oldman, Raskin und Karp (1971). Die linke Figur ist in der rechten komplexeren Figur enthalten und soll als Zielmuster wiedergefunden werden.	69
Abbildung 8: Der Necker-Würfel und seine beiden möglichen visuell-räumlichen Repräsentationen.	70
Abbildung 9: Struktur des Drei-Facetten-Modells perspektivischen Denkens (in Anlehnung an Steins & Wicklund, 1993).	72
Abbildung 10: Leitidee „Frühstücksszenen“: Grundaufbau der konzeptuellen Items perspektivischen Denkens.	87
Abbildung 11: Aufbau der konzeptuell-perspektivischen Items mit operationalisiertem situational privilegiertem Wissen unter Verwendung des Basisdesigns („Frühstücksszenen“).	88
Abbildung 12: Leitidee „Rouletteszenen“: Grundaufbau der visuell-räumlichen Items perspektivischen Denkens.	92
Abbildung 13: Leitidee „Emotions-Cartoons“: Grundaufbau der affektiv-emotionalen Items perspektivischen Denkens.	96

Abbildung 14: Konzeptuelle Facette perspektivischen Denkens: Verteilung der mittleren Reaktionszeiten aller korrekt bearbeiteten Items in der Testkonstruktionsstudie.....	108
Abbildung 15: Visuell-räumliche Facette perspektivischen Denkens: Verteilung der mittleren Reaktionszeiten aller korrekt bearbeiteten Items in der Testkonstruktionsstudie.....	108
Abbildung 16: Affektiv-emotionale Facette perspektivischen Denkens: Verteilung der mittleren Reaktionszeiten aller korrekt bearbeiteten Items in der Testkonstruktionsstudie.....	109
Abbildung 17: Buchstabentest nach Hass (1984) zur Erfassung visuell-räumlicher Perspektivenübernahme: Verteilung der Gesamtscorevariablen in der Testkonstruktionsstudie.....	110
Abbildung 18: Konzeptuelle Reaktionszeitsubskala perspektivischen Denkens: Itemtrennschärfen; markiert ist der Cutoff-Wert von 0,300.....	114
Abbildung 19: Visuell-räumliche Reaktionszeitsubskala perspektivischen Denkens: Itemtrennschärfen; markiert ist der Cutoff-Wert von 0,300.....	114
Abbildung 20: Affektiv-emotionale Reaktionszeitsubskala perspektivischen Denkens: Itemtrennschärfen; markiert ist der Cutoff-Wert von 0,300.....	115
Abbildung 21: Verteilung der Gesamttaggregatvariablen aller drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens in der Testkonstruktionsstudie.....	119
Abbildung 22: Postulierte binnenstrukturelle Struktursymmetrie zwischen den Operationalisierungen des Prädiktorbereichs perspektivischen Denkens und den Operationalisierungen des Kriteriumsereichs adressatenorientierten Schreibens.	132
Abbildung 23: Grafische Repräsentation der drei Teilkomponenten in der Schreibaufgabe „Lerntheke“.....	133
Abbildung 24: Grafische Vorlage zur Bearbeitung der Schreibaufgabe „Zoorallye“.	134
Abbildung 25: Vorhersagbarkeit textueller Kriterien auf höchster Aggregatebene (über alle drei Schreibaufgaben hinweg). Eingetragen sind die jeweils aufklärungsstärksten Einzelprädiktoren aus den acht unterschiedlichen Gesamtmodellen mit den jeweiligen β -Koeffizienten sowie die Gesamtvorhersagegüte (R^2) zu den einzelnen Kriterien.	171

1. Einleitung

1.1. Adressatenorientierung erforschen: Ein interdisziplinäres Unterfangen

Sich beim Schreiben an einem Adressaten oder einer Adressatengruppe zu orientieren und die entsprechende Bedürfnislage hinsichtlich des zu erwartenden Informationsbedarfs zu antizipieren und systematisch während der Textproduktion zu berücksichtigen, verlangt dem Schreibenden einiges ab. In der individuellen Schreibentwicklung gelingt dieses anspruchsvolle Unterfangen daher anfangs nur schlecht bis mäßig, da grundlegende Komponenten der Textproduktion wie die motorische Ausführung der Schreibhandlung selbst, später zusätzlich die korrekte Umsetzung von Orthografie-, Interpunktions- und Grammatikaspekten bei Schreibanfängern zunächst die verfügbaren kognitiven Ressourcen in Form von Arbeitsgedächtniskomponenten vollständig beziehungsweise überwiegend beanspruchen (siehe z. B. McCutchen, 2006). Im Laufe einer zunehmenden motorisch-exekutiven Automatisierung und einer verbesserten Sicherheit im Umgang mit Orthografie, Interpunktion und Grammatik gewinnt das Phänomen der Adressatenorientierung jedoch stark an Bedeutung. Die Berücksichtigung des Lesers gelingt im Allgemeinen immer besser und kann bei kompetenten Schreibern auch über unterschiedliche Textmuster hinweg funktional angemessen umgesetzt werden. Auf diese Weise wird es dann auch möglich, sehr komplexe adressatenbezogene Herausforderungen erfolgreich zu meistern, beispielsweise wenn sich ein einzelner Text gleichzeitig an mehrere unterschiedliche Personengruppen richten soll und man als Schreiber mit einem solchen Text möglicherweise sogar ganz verschiedene kommunikative Ziele simultan erreichen möchte. Adressatenorientierung stellt somit einen komplexen Phänomenbereich in der schriftlichen Sprachproduktion dar, der sich zudem durch eine hohe interdisziplinäre Relevanz auszeichnet. Sowohl in der Psychologie als auch in der Sprachwissenschaft und der Schreibdidaktik wird hierzu geforscht, und es gibt selbstverständlich Verknüpfungspunkte zu weiteren Nachbardisziplinen (etwa der Kommunikations- und der Kognitionswissenschaft).

Die Forschungen im schreibdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Bereich haben sich bislang intensiv mit Voraussetzungen für erfolgreiches Schreiben im Allgemeinen befasst. Dabei wurden und werden entweder die situative Ausgestaltung des Schreibkontextes oder die Vermittlung hilfreicher Wissenskomponenten (Metakognitionen, Schreibstrategien) fokussiert. Fragen nach dispositionalen personalen Voraussetzungen für gelingendes Schreiben sind bislang weniger stark erforscht. Ein Anliegen der empirischen Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum besteht mittlerweile - durch Arbeiten im angloamerikanischen Raum angeregt - darin, interessierende Phänomene auch im Rahmen einer Prozessorientierung zu untersuchen. Durch das Dekomponieren der für das Schreiben relevanten Prozesse und der damit einhergehenden Komplexitätsreduktion soll im Wesentlichen eine Entlastung für die Schreiblerner erreicht werden: Planen, Ausführen und Überarbeiten können getrennt erprobt und eingeübt werden (siehe z. B. Kruse & Ruhmann, 2006). Dabei wird selbstverständlich berücksichtigt, in welcher Art und Weise Schreiblerner mit unterschiedlichen Schreibansätzen umgehen und welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten bestehen, Schreibsituationen praxistauglich so zu gestalten, dass sie den Schreibenden

Einleitung

optimale Voraussetzungen bieten können, auch mit Blick auf die adressatenorientierte Gestaltung von Texten.

Aus einem ähnlichen Blickwinkel befassen sich pädagogisch-psychologische Forschungen damit, in welcher Weise die Gestaltung situativer Faktoren und/oder die Vermittlung günstiger Strategien einen Einfluss auf die Schreibleistungen von Schreibern haben können. Es liegen zum Beispiel Ergebnisse aus Interventionsstudien vor, die durch gezielte schreibstrategiebezogene Trainingsmaßnahmen gute Erfolge erzielen konnten (für einen Überblick siehe Glaser & Brunstein, 2008). Schreiber werden hierbei beispielsweise durch den Einsatz von zentralen Leitfragen, Checklisten oder ähnliche Methoden in die Lage versetzt, zielorientiert und selbstreguliert zu schreiben und dabei - sei es explizit oder implizit - auch ihre Adressatenschaft zu berücksichtigen. Geeignete Fragen könnten in diesem Zusammenhang etwa folgendermaßen formuliert sein: „Für wen schreibe ich?“ „Wer ist mein Leser/mein Adressat?“ „Welche Bedürfnisse und Vorkenntnisse kann ich bei meinem Adressaten als gegeben ansehen?“

1.2. Eine differentielle Forschungsperspektive

Adressatenorientierung lässt sich aber auch unter einer differentiellen Perspektive betrachten. Bei Schreibern bestehen zum Teil deutliche interindividuelle Unterschiede dahingehend, in welcher Qualität Adressatenorientierung in Texten realisiert wird. Wo beim Rezipienten einmal der Eindruck entstehen mag, ein bestimmter Text sei im Rahmen des kommunikativen Ziels geradezu „maßgeschneidert“, kann ein anderer Text demgegenüber als unangemessen oder gar verwirrend empfunden werden, selbst bei sonst vergleichbaren Merkmalen der Texte (Länge, orthografische Korrektheit etc.). Erstaunlicherweise gilt dies nicht nur für Texte, die von Schreibern erstellt werden, sondern lässt sich bei Schreibern im Erwachsenenbereich ebenso immer wieder beobachten. Ebenso unbestritten ist, dass auch nach erfolgreich durchgeführten Interventionen interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Qualität der resultierenden Textprodukte bestehen bleiben.

Doch woran liegt es, dass manche Personen adressatengerechter schreiben als andere? Diese Frage betrifft die Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit Adressatenorientierung beim Schreiben auch tatsächlich gelingen kann. Zum einen kommen hier Aspekte des Schreibkontextes, also der jeweiligen Situation in Betracht, zum anderen aber gerade auch dispositionale personale Ressourcen, die von den Schreibern in den Schreibkontext mit eingebracht werden. Dieser letztgenannte Bereich kann als bedeutsam angesehen werden, wenn es darum geht, Qualitätsunterschiede in der Adressatenorientierung bei geübten Schreibern im Erwachsenenbereich zu untersuchen. Zu dieser differentiellen Perspektive gibt es kaum Forschungen in den einschlägigen Disziplinen. Weder in der Psychologie noch in der Schreibdidaktik oder der Sprachwissenschaft hat man sich bisher eingehender mit der Thematik interindividueller Unterschiede beim adressatenorientierten Schreiben befasst. Aus diesem Grund besteht das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit darin, die Bedeutung möglicher personaler Ressourcen für das Schreiben adressatenorientierter Texte eingehender zu untersuchen: Wie gut kann man die Qualität von Adressatenorientierung in Texten

Einleitung

durch Persönlichkeitseigenschaften der jeweiligen Textproduzenten vorhersagen? Oder anders formuliert: Welche personalen Unterschiede zwischen einzelnen Autoren ermöglichen Aussagen über die Unterschiede der Adressatenorientierung in den Texten, die diese Autoren schreiben? Und welche Eigenschaftsbereiche erweisen sich dabei als die relevanten Prädiktoren?

Die Untersuchungen des hier präsentierten Vorhabens weisen dabei einen Produktfokus auf: Kriterienseitig stehen Texte und deren Merkmale im Mittelpunkt. Prozessbezogene Aspekte sollen nicht systematisch untersucht werden. Zudem konzentriert sich das Vorhaben auf (Lehramts-) Studierende, also den Personenkreis (kompetenter) erwachsener Schreiber, wobei die insgesamt querschnittlich angelegte Erhebungsstrategie keine umfassende Prüfung von Hypothesen zu entwicklungsbezogenen Fragestellungen zulässt. Dies hat drei Gründe:

1. Ausschließlich bei erwachsenen Personen kann man davon ausgehen, dass Persönlichkeitseigenschaften bereits stabilisiert sind und keinen dynamischen Entwicklungsprozessen unterliegen, die gegebenenfalls zu Problemen bei der Messung der in Frage stehenden Eigenschaften führen können.
2. Bei dieser Personenpopulation ist hinreichend gut gewährleistet, dass alle (schulisch relevanten) Textmuster bereits bekannt sind. Somit sollten zwischen einzelnen Individuen keine gravierenden Unterschiede in der generellen Vertrautheit mit verschiedenen Textmustern bestehen.
3. Belastungen der kognitiven Ressourcen während des Schreibens auf Grund von nicht automatisierter motorischer Exekution einerseits oder übermäßigen Unsicherheiten bezüglich Orthografie, Interpunktion und Grammatik andererseits sollten ausgeschlossen werden können, letzteres zumindest für Personen mit Deutsch als Muttersprache.

Auf Seiten der möglichen Prädiktoren für adressatenorientiertes Schreiben finden in dieser Arbeit zum einen globale Eigenschaftsbereiche der menschlichen Persönlichkeit Berücksichtigung wie etwa allgemeine Intelligenz oder auch die „Big Five“ (vgl. z. B. McCrae & Costa, 2008; Costa & McCrae, 2008), die fünf großen Persönlichkeitskonstrukte, die mittlerweile etabliert sind. Zum anderen werden auch inhaltlich spezifischere Eigenschaften abgedeckt, zum Beispiel speziell die verbale Fähigkeit von Personen. Ein besonderes Augenmerk soll jedoch auf dem Konstrukt des perspektivischen Denkens liegen. Bislang sind nur recht wenige Forschungsergebnisse publiziert, die sich explizit mit dem Zusammenhang von perspektivischem Denken und Adressatenorientierung beim Schreiben befassen (z. B. Holliway & McCutchen, 2004; Mambrino, 2003). Dennoch scheint dieses Konstrukt viel versprechend zu sein, um die Qualität von Adressatenorientierung in Texten vorhersagen zu können. Eine Person, die sich generell gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen kann, sollte zumindest einen zusätzlichen Vorteil beim Schreiben genießen, wenn es darum geht, die Bedürfnislage des Lesers angemessen zu repräsentieren und während des gesamten Schreibprozesses mit zu berücksichtigen. Wenn Informationen über die Welt, wie andere Personen sie sehen und empfinden, einem Schreiber leichter zugänglich sind, sollten eben diese In-

Einleitung

formationen auch in der schriftsprachlichen Umsetzung leichter verfügbar sein und sich so unterstützend auf die adressatengerechte Gestaltung des Textes auswirken können.

Da das Konstrukt des perspektivischen Denkens, häufig auch als Perspektivenübernahme bezeichnet, in der Psychologie recht heterogen gehandhabt wird, setzt sich die Arbeit im theoretischen Teil auch mit dem Konstrukt an sich auseinander: Liegt überhaupt ein einheitliches Konstruktverständnis vor? Handelt es sich um einen situationsabhängigen Zustand oder um eine stabile Persönlichkeitseigenschaft? Sollte letzteres zutreffen, ist perspektivisches Denken dann eine Fähigkeit, die leistungsnah definiert werden sollte, oder viel mehr eine Neigung, die vornehmlich die Tendenz von Individuen zu typischem Verhalten indiziert? Ein weiterer Fokus wird hierbei auf der Frage liegen, in welcher Weise das Konstrukt im Erwachsenenbereich angemessen operationalisiert werden kann, um eine möglichst objektive, zuverlässige und valide Messung zu ermöglichen.

Welchen Erkenntnisgewinn kann man nun von einem solchen Forschungsvorhaben erwarten? – Mit Sicherheit einen grundlagenorientierten: Die Arbeit kann zum Verständnis beitragen, auf welchen personalen Beschreibungsdimensionen sich Schreiber unterscheiden lassen, die Texte mit unterschiedlicher Qualität hinsichtlich Adressatenorientierung verfassen, und welche dieser Beschreibungsdimensionen (wie etwa perspektivisches Denken) dabei besondere Relevanz besitzen. Zudem liefert die Arbeit empirisch gestützte Informationen über das Konstrukt des perspektivischen Denkens an sich und die methodischen Möglichkeiten der Messung desselben im Erwachsenenbereich.

An dieser Stelle scheint jedoch insbesondere die Frage gerechtfertigt, ob auch pädagogisch-psychologische und schreibdidaktische Fragestellungen, die sich häufig durch einen stärkeren Anwendungsbezug auszeichnen, durch den gewählten Ansatz (Untersuchung eines komplexen Phänomens an erwachsenen Schreibern) eine Beantwortung erfahren können. Durch das Ausblenden entwicklungsbezogener Aspekte und die nicht interventionsbezogene Untersuchungsstrategie ist ein direkter Nutzen vielleicht nicht unmittelbar erkennbar. Dennoch können sowohl die interventionsbezogene pädagogisch-psychologische Schreibforschung als auch die Weiterentwicklung von Konzepten innerhalb einer empirischen Schreibdidaktik von den zu erwartenden Erkenntnissen profitieren:

- Schreibbezogene Interventionsmaßnahmen können besser geplant und durchgeführt werden, wenn Kenntnisse über potenziell relevante Eigenschaften der schreibenden Personen vorliegen. Solche Informationen können dazu beitragen, die zu prüfenden Effekte einer bestimmten Maßnahme präziser abzubilden, indem vorab eine ausbalancierte Zuweisung von unterschiedlichen Personengruppen zu Treatment- und Kontrollgruppe gewährleistet werden kann (Frage der Randomisierung/Parallelisierung) oder eine nachträgliche statistische Kontrolle ermöglicht wird (Kovariaten). Zum anderen ist nicht ausgeschlossen, dass auf Grund solcher personbezogener Informationen differenzielle Treatmenteffekte beobachtbar werden: Aus dem Bereich der Forschungen zur Aptitude-Treatment-Interaction (ATI) weiß man durchaus, dass eine bestimmte Maßnahme ihre Wirkung nicht bei allen Personen in gleicher Weise entfaltet, was insbesondere im Kontext von Lehr-Lern-Aktivitäten untersucht wurde und im Kern auf Arbeiten von Cronbach und Snow (1969, 1977) zurückgeht. (Einen Überblick geben

Einleitung

beispielsweise Hasebrook, 2001, sowie Brünken & Leutner, 2005.) Somit können durch individuumsbezogene Prädiktoren erfolgreichen Schreibens auf lange Sicht möglicherweise Personengruppen identifiziert werden, für die eine jeweils spezifische Adaption einer bestehenden Ausgangsmaßnahme sinnvoll ist (Maßschneidung von Interventionen). Schließlich eröffnet die Kenntnis über schreibrelevante Prädiktoren auch die Möglichkeit, diese personalen Bereiche selbst zum Gegenstand einer systematischen Förderung zu machen und potenzielle Generalisierungs- oder Transfer-effekte zu prüfen.

- Auch eine empirisch orientierte Schreibdidaktik kann möglicherweise an mehreren Stellen profitieren: Dadurch, dass im vorliegenden Projekt Lehramtsstudierende als Teilnehmer zur Verfügung stehen, eröffnet sich eine zusätzliche Perspektive. Sofern die eingesetzten Schreibaufgaben eine hinreichend hohe ökologische Validität für das Feld „Schule“ aufweisen, sollten sich zunächst generelle Schlüsse mit Blick auf relevante personale Voraussetzungen adressatenorientierten Schreibens ziehen lassen. Diese generellen Schlussfolgerungen können (mit Einschränkungen) auch für Schreiblerner Gültigkeit haben. Zudem sollten jedoch auch praxisrelevante Implikationen für die Personengruppe angehender Lehrpersonen möglich werden, wenn diese angehalten sind, möglichst adressatengerechte Texte zu verfassen, beispielsweise für die Adressatengruppe der Schüler.

Das folgende Teilkapitel skizziert, welcher strukturelle Aufbau der Arbeit zu Grunde liegt.

1.3. Struktureller Aufbau der Arbeit

Der vorliegende Text ist in drei größere Teile gegliedert:

- Teil I: Theoretischer Hintergrund (Kapitel 2 bis Kapitel 6),
- Teil II: Aufgabenkonstruktion (Kapitel 7),
- Teil III: Empirische Befunde (Kapitel 8 bis Kapitel 11).

In Teil I wird in fünf Kapiteln der für das Forschungsanliegen relevante theoretische Hintergrund beleuchtet. Dieser Teil beginnt mit der Adressatenorientierung im Kontext der Sprachproduktion. Neben einem Überblick zur sprachlichen Kommunikation und zu Sprachproduktionsmodellen im mündlichen und schriftlichen Bereich werden hier Forschungserkenntnisse zur Adressatenorientierung ebenso wie prozess- und produktbezogene Aspekte adressatenorientierten Schreibens dargelegt, wobei auch die Darstellung unterschiedlicher Möglichkeiten für methodische Zugänge zur empirischen Erforschung des Phänomens erfolgt. Im Anschluss daran werden situative und personale Einflussgrößen besprochen (Prädiktoren), die den Erfolg adressatenorientierter Textproduktion maßgeblich mitbestimmen. Das Konstrukt des perspektivischen Denkens als ein möglicher Prädiktor wird in einem nächsten Schritt genauer erörtert. Teil I endet mit Schlussfolgerungen für das empirische Vorgehen.

Teil II widmet sich daran anknüpfend der rationalen Konstruktion geeigneter Aufgaben zur Messung von perspektivischem Denken bei erwachsenen Personen. Es werden die konkreten Konstruktionsprinzipien für reaktionszeitbasierte Aufgaben zu drei theoretisch fundierten

Einleitung

Facetten perspektivischen Denkens dargelegt. Teil II informiert abschließend über die technische Umsetzung der Reaktionszeitmessungen.

In Teil III werden zwei empirische Studien vorgestellt: Eine erste Testkonstruktionsstudie dient der Analyse der drei konstruierten Subskalen und deren Konstruktvalidierung; daran anknüpfend wird eine Schreibstudie zur Vorhersage von Adressatenorientierung in Texten präsentiert. Neben Informationen über Aufbau und Durchführung der Studien liegt hier der Schwerpunkt jeweils auf der Darstellung der empirischen Ergebnisse. Die Diskussion greift die Methodologie des gewählten Forschungszugangs auf und bindet die empirischen Resultate an die zu Grunde gelegten Theorien an, um schließlich weitere Forschungsdesiderata abzuleiten. Abschließend wird eine Zusammenfassung der Arbeit präsentiert.

Die im Rahmen des Vorhabens entstandenen Materialien und Daten sind recht umfangreich, dies betrifft insbesondere das aus drei Teilkorpora bestehende Textkorpus. Daher sind diese Informationen aus Gründen der Übersichtlichkeit aus dem Haupttext ausgegliedert und stehen in einem gesonderten Materialband elektronisch zur Verfügung.

2. Adressatenorientierung bei der Sprachproduktion

Dass wir sprechen und schreiben, um mit anderen Personen zu kommunizieren, scheint uns selbstverständlich und eine völlig alltägliche Art des Umgangs miteinander zu sein. Auf diesen Umstand weisen auch Six, Gleich und Gimmmler (2007, S. 1) hin:

Kommunikation ist allgegenwärtig und Grundlage unseres sozialen Miteinanders. Und weil sie allgegenwärtig ist, denken wir im Alltag wahrscheinlich kaum mehr darüber nach, dass das, was wir meistens tun, Kommunikation ist und dass das, was wir wissen, wie wir wahrnehmen, fühlen, denken und handeln, nicht zuletzt die Folge von Kommunikation ist.

Wissenschaftlich betrachtet handelt es sich jedoch um einen hochkomplexen Vorgang, bei dem sehr viele Komponenten und (Teil-) Prozesse ineinander greifen. Der Begriff der Kommunikation an sich lässt sich dabei je nach theoretischer Position und disziplinärer Ausrichtung in ganz unterschiedlicher Weise definieren. Die vorliegende Arbeit orientiert sich prinzipiell an einem funktional geprägten Verständnis von Kommunikation. Herrmann und Grabowski schreiben in diesem Kontext von der „Fähigkeit von Individuen, viele ihrer *Handlungsziele* auch mit Hilfe der *kommunikativen Sprachverwendung* zu erreichen.“ (Herrmann & Grabowski, 2003, S. XI)

Im Mittelpunkt einer solchen funktional-pragmatischen oder auch instrumentellen Auffassung kommunikativen Handelns steht demnach der Handlungserfolg: Kommunikation zwischen (sozialen) Partnern erfüllt in der Regel (mindestens) einen bestimmten Zweck, wird also zielgerichtet zur Regulation zwischenmenschlicher Belange eingesetzt. Das Gelingen dieses Prozesses hängt dabei von beiden Kommunikationspartnern ab: Produzent und Rezipient sind gleichermaßen am Erfolg einer solchen sozialen Interaktion beteiligt. In Strohners kognitiv orientiertem Kommunikationsmodell (2001) besteht das Kommunikationssystem aus den Komponenten Informationsproduzent, Informationsrezipient, Informationsträger sowie der situationalen Umwelt, die auch Aspekte des Mediums beinhaltet. Sowohl der Informationsproduzent als auch der Informationsrezipient verfügen dabei über ein so genanntes Partnermodell; pragmatische, semantische, syntaktische sowie sensomotorische Wissensanteile fließen beidseitig unter Nutzung eines Referenzbereichs in den Prozess der Kommunikation ein (siehe Abbildung 1).

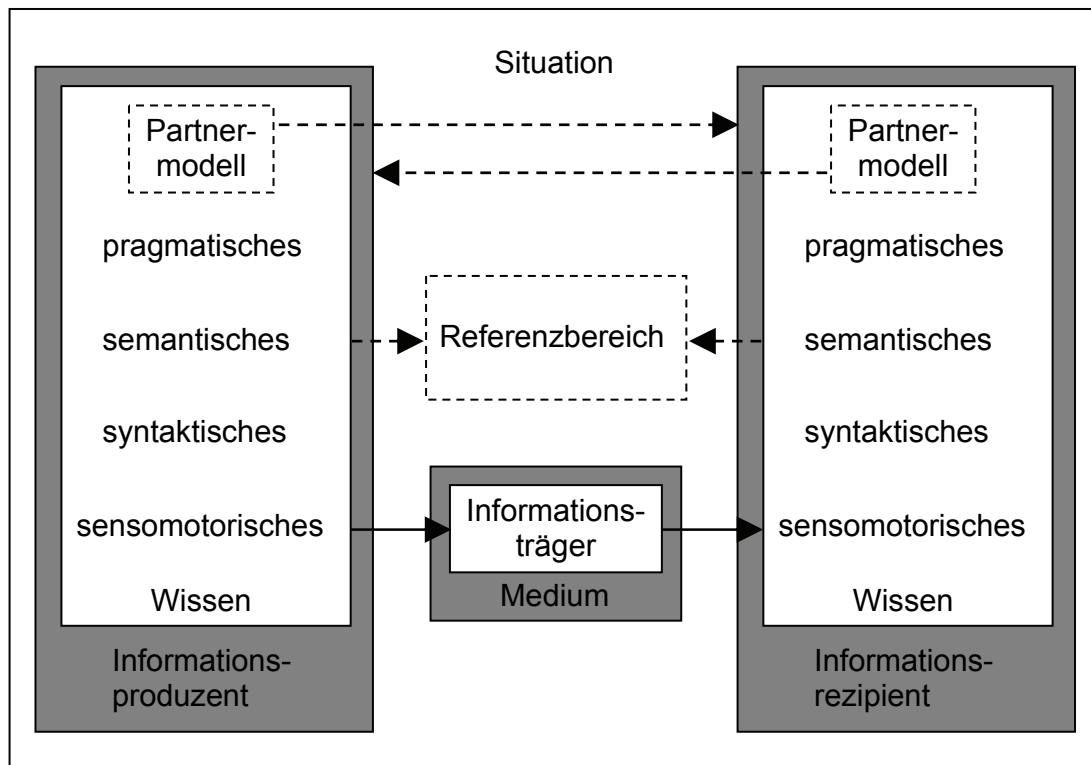


Abbildung 1: Kommunikationsmodell nach Strohner (2001, S. 21).

Der Begriff der Kommunikation wird von Strohner demnach auch folgendermaßen definiert: „Kommunikation ist kognitive Interaktion mit Partnermodellierung.“ (Strohner, 2001, S. 20). Ausgehend von einer solchen theoretischen Position nimmt die Partnermodellierung gerade mit Blick auf das sprachbezogene Phänomen der Adressatenorientierung eine hervorgehobene Stellung beim Kommunizieren ein. Um ein Ziel durch sprachliches Handeln funktional angemessen erreichen zu können, muss der Sprachproduzent (Informationsproduzent) über ein geeignetes Partnermodell verfügen. Dies impliziert neben dem adäquaten Aufbau eines solchen kognitiven Modells auch die Aufrechterhaltung während der Sprachproduktion. Auf diesen Umstand weisen beispielsweise auch Kruse und Ruhmann (2006) hin. Da sich die vorliegende Arbeit mit adressatenorientiertem Schreiben befasst, wird in der Folge die Seite der Sprachproduktion im Vordergrund stehen; sprachrezeptive Aspekte dagegen werden lediglich bei Bedarf thematisiert.

Ein Sprecher oder Schreiber kann also durch angemessene Berücksichtigung der Bedürfnisse seines Rezipienten in Form eines geeigneten Partnermodells bereits antizipatorisch in den Erfolg der Kommunikation investieren. Dies kann man gleichermaßen für mündliche wie schriftliche Kommunikation annehmen, wenn auch zwischen den beiden Modalitäten charakteristische Unterschiede bestehen (siehe aus einer kognitionspsychologischen Perspektive z. B. Grabowski, 1996, S. 89f). Im folgenden Abschnitt wird es zunächst am Beispiel der Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion (Herrmann & Grabowski, 1994) um Partnerorientierung in Modellen mündlicher Sprachproduktion gehen, bevor im anschließenden Teilkapitel die Verortung von Adressatenorientierung in Modellen der schriftlichen Sprachproduktion besprochen wird.

Adressatenorientierung in Modellen mündlicher Sprachproduktion

Modelle mündlicher Sprachproduktion lassen sich nach Herrmann (2003) dahingehend systematisieren, in welchem Ausmaß eine Berücksichtigung des kommunikativen Kontextes gegeben ist. Dies betrifft in jedem Fall auch den Aspekt der Partnermodellierung: Inwieweit gehen solche theoretischen Konzeptionen auf die Frage ein, in welcher Weise der Sprecher den Adressaten in seinen Sprachproduktionsprozess mit einbezieht? Erst kontextsensitive Modelle beziehen sich auf mögliche Prozesse mündlicher Adressatenorientierung. Zu diesen kontextsensitiven Modellen zählen Rickheit und Strohner (2003) interaktive und situierte Modelle. Grundlegendes Merkmal interaktiver Modelle ist die Annahme, dass sich Teilprozesse der Sprachproduktion rekursiv aufeinander beziehen können, also miteinander interagieren, während sprachliche Äußerungen erzeugt werden. Situierte Modelle gehen noch einen Schritt weiter, indem sie die zur Sprachproduktion relevanten Umweltmerkmale systematisch mit einbeziehen. Gemäß Rickheit und Strohner (2003, S. 276) stellt die Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion von Herrmann und Grabowski (1994) den bedeutsamsten Vertreter situierter Sprachproduktionsmodelle dar, weshalb diese Theorie im Folgenden etwas genauer betrachtet wird. Gegenstand der Mannheimer Regulationstheorie ist die individuelle Erzeugung verbalsprachlicher Äußerungen; der Sprecher mit seinen inneren Zuständen, Absichten, Kognitionen und so fort wird hierbei als „Sprechersystem“ bezeichnet. Die Theorie geht von mehreren wichtigen Grundannahmen aus (vgl. Herrmann & Grabowski, 1994; Herrmann, 2003):

- **Regulation:** Der Sprachproduktionsprozess dient ganz prinzipiell der Regulation des Sprechersystems. Zu diesem Zweck wird ein Abgleich zwischen dem inneren Ist-Zustand und dem angestrebten Soll-Zustand des Sprechersystems vorgenommen.
- **Ist-Soll-Diskrepanz:** Es können zwei signifikante Arten von Ist-Soll-Abweichungen auftreten, die jeweils den (instrumentellen) Einsatz von Sprechen zur Handlungsregulation zur Folge haben. Dabei handelt es sich entweder um noch nicht erreichte Handlungsziele oder um Situationen, in denen Sprechen konventional gefordert ist.
- **Partnerorientierung:** Kognizierte Merkmale des Kommunikationspartners stellen eine relevante Bedingung für die Sprachproduktion dar: Am erfolgreichsten ist der Sprecher voraussichtlich, wenn er für den Partner informativ ist und seine sprachliche Handlung als instrumentell eingestuft werden kann.
- **Parametrisierung von Teilprozessen:** Die an der Sprachproduktion beteiligten Teilprozesse sind parametrisiert. Demnach lassen sich zum Beispiel unterschiedliche Steuerungs-Varianten differenzieren: Sprechen kann je nach Kontext schemagebunden, reizgebunden oder ad-hoc gesteuert werden.
- **Rückbezüglichkeit:** Sprechen ist rückbezüglich. Damit wird auf eine Meta-Ebene rekurriert: Wenn der Sprecher sein eigenes Sprechen und die damit einhergehenden inneren Zustände und Ist-Soll-Abgleiche in seinen sprachlichen Äußerungen thematisiert, findet eine Rückbindung des Sprechens an bereits zuvor Gesagtes statt; die aktuelle Sprachproduktion ist also nicht unabhängig von zuvor Geäußertem.

Mit dem Aspekt der Partnerorientierung deckt die Konzeption von Herrmann und Grabowski (1994) für das Sprechen explizit ab, dass sprachliche Kommunikation situiert ist und sich in der Regel auf einen oder mehrere Partner bezieht, mit dem oder denen der Sprecher zielgerichtet verbal interagiert. Dabei verfügt der Sprecher über eine kognitive Repräsentation der vermuteten bzw. unterstellten Bedürfnislage des Rezipienten. Sensus Strohner (2001; siehe oben) kann dies als Partnermodell aufgefasst werden, das im Prozess der Sprachproduktion auf die Ausgestaltung der einzelsprachlichen Äußerung Einfluss nimmt.

Die Mannheimer Regulationstheorie geht mit Blick auf den zeitlichen Ablauf von vier hierarchisch organisierten Verarbeitungsebenen der Sprachproduktion mit Rückkopplungsmöglichkeiten aus:

- **Ebene 1: Zentrale Kontrolle:** Auf dieser Ebene lassen sich zwei Komponenten unterscheiden, die jeweils spezifisch zur Kontrolle des Sprachproduktionsprozesses beitragen. Zum einen handelt es sich um den Fokusspeicher, worunter ein Arbeitsspeicher mit begrenzter Kapazität zu verstehen ist. Dieser enthält die sprachproduktionsrelevante Information („Fokusinformation“). Zum anderen ist die Zentrale Exekutive als prozedurale Instanz vorgesehen, die die Aufgabe übernimmt, die Fokusinformation zu selektieren, aufzubereiten und zu linearisieren. Sind die Schritte auf Ebene 1 erfolgreich abgeschlossen, liegt als Resultat ein Teilprodukt, der Protoinput, vor.
- **Ebene 2: Hilfssysteme:** Dieser Protoinput wird daraufhin von verschiedenen Hilfssystemen aufgegriffen und weiter verarbeitet. Die einzelnen Hilfssysteme übernehmen dabei unterschiedliche Aspekte, stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander und agieren parallel. Zu den einzelnen Hilfssystemen zählen der *STM-Generator* (Steuerung von Satzart, Tempus und Modus), der *Transformationsgenerator* (Abstimmung der geplanten Äußerung auf die vorgängigen Äußerungen des Partners), der *Kohärenzgenerator* (Gewährleistung situationsadäquater Kohärenz und Konsistenz), der *Emphasengenerator* (Aufmerksamkeitslenkung des Partners) sowie das *Kommunikationsprotokoll* (Repräsentation bisheriger Diskursinformation). Das Resultat bezeichnet Herrmann (2003, S. 224) als „markierten Enkodierinput“, weil der von den Hilfssystemen aufgegriffene Protoinput nun von diesen markiert wurde. Ist dieser Punkt erreicht, greift auf einer dritten Ebene ein Enkodiermechanismus.
- **Ebene 3: Enkodiermechanismus:** Hier findet die Transformation des markierten Enkodierinputs in eine Phonemfolge statt. Den Enkodiermechanismus kann man sich als hoch automatisiert vorstellen. Das Resultat wird an einen Artikulationsgenerator (Ebene 4) weitergegeben. Der Enkodiermechanismus selbst ist als subsymbolisches Netzwerk konzipiert, ein grammatisches Kontrollnetz sorgt zusätzlich für die Gewährleistung grammatischer Korrektheit.
- **Ebene 4: Artikulationsgenerierung:** Auf dieser vierten und letzten Ebene wird die Phonemfolge schließlich phonetisch-artikulatorisch umgesetzt: Der Sprecher spricht.

In Abbildung 2 ist die grundlegende hierarchische Vier-Ebenen-Struktur des Modells einzusehen.

Adressatenorientierung bei der Sprachproduktion

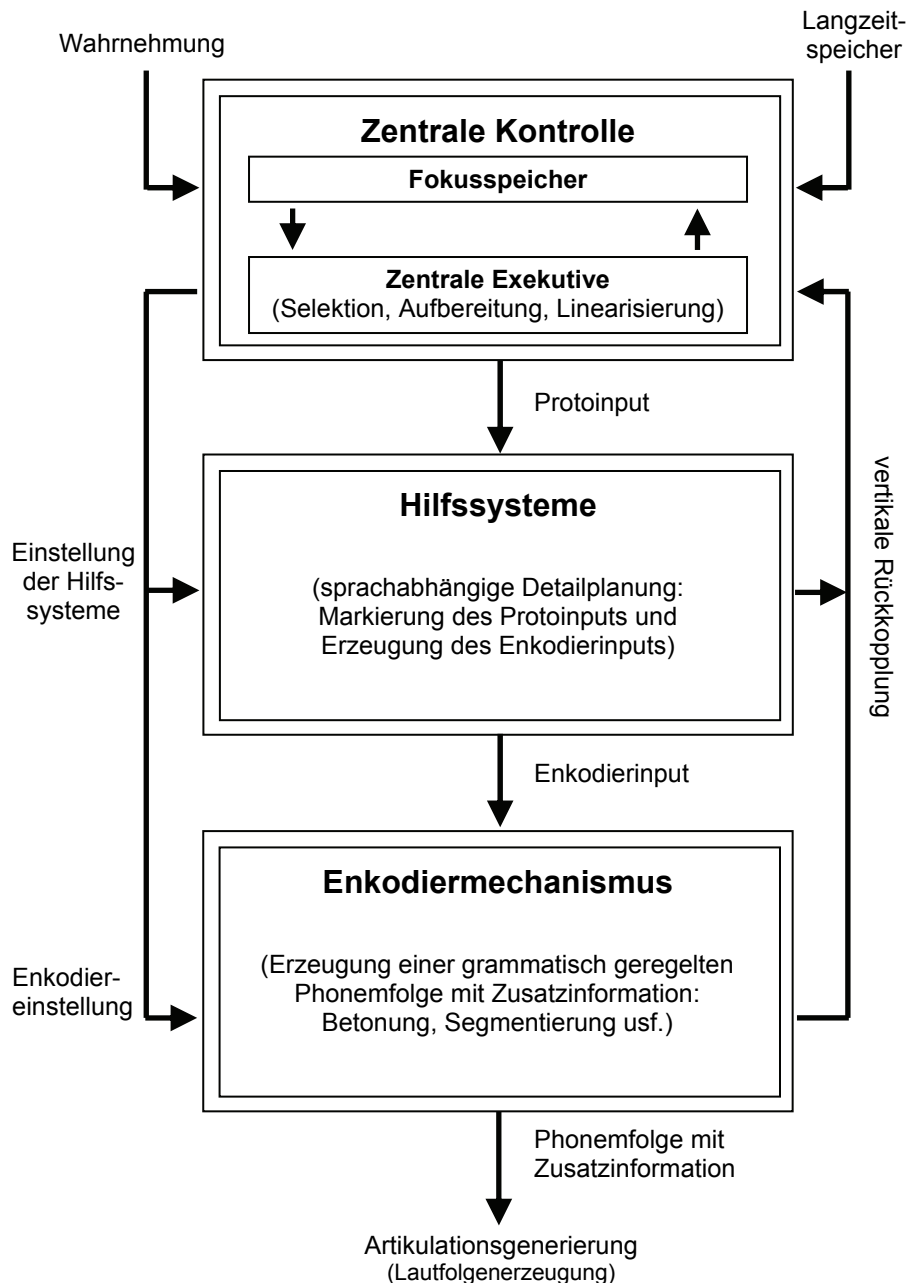


Abbildung 2: Die Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion (Herrmann & Grabowski, 1994, S. 290).

Bei den Verarbeitungsebenen und Teilprozessen wird deutlich, dass sich Partnerorientierung in verschiedenen Bereichen und auf unterschiedliche Weise manifestieren kann. Auf Ebene 1 ist hier insbesondere die Fokussinformation zu nennen, bei der es von den Autoren vorgesehen ist, dass situationsrelevante partnerbezogene Informationen einen integralen Bestandteil bilden, sei es auf Basis aktueller Situationswahrnehmungen (was bei „Face-to-face“-Kommunikation den Partner in seinem äußeren Erscheinungsbild mit einschließt), sei es auf Basis verfügbarer Inhalte des Langzeitspeichers. Auch die zentrale Kontrolle trifft ihre Auswahl unter anderem mit Blick darauf, welche Information zur Handlungsregulation mit dem Partner funktional nützlich ist und linearisiert werden soll. Auf Ebene der Hilfssysteme (Ebene 2) wird Adressatenorientierung an mehreren Stellen berücksichtigt. Der Transformations-

generator hilft dem Sprecher, die geplante Äußerung auf den vorangegangenen Diskurs mit dem Partner abzustimmen. Der Kohärenzgenerator dient mit Einschränkungen ebenfalls der Adressatenorientierung, da ein kohärentes Äußerungsgefüge dem Partner oder den Partnern die Rezeption erleichtern kann. Und auch der Emphasengenerator weist Adressatenbezug auf, in diesem Fall sogar einen direkten: Durch die Wahl geeigneter emphatischer Mittel wird die Aufmerksamkeitslenkung des Partners sichergestellt.

Insgesamt betrachtet stellt die Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion ein situiertes Modell dar, das in prägnanter und expliziter Weise dem Partner oder Adressaten Rechnung trägt, vor allem auf den beiden hierarchiehöchsten Ebenen 1 und 2. Partnerorientierte mündliche Kommunikation kann dabei immer noch unterschiedlich gut gelingen, abhängig von den Kompetenzen des Sprechers und den Gegebenheiten der Kommunikationssituation. Dies gilt selbstverständlich auch für Adressatenorientierung beim Schreiben. Doch wie konzeptionalisieren Modelle schriftlicher Sprachproduktion den Adressatenbezug? In welcher Weise findet hier das Phänomen des „audience design“ Berücksichtigung? Antwort auf diese Fragen gibt das folgende Teilkapitel.

2.1. Adressatenorientierung in Modellen schriftlicher Sprachproduktion

Verglichen mit Modellen der mündlichen Sprachproduktion sind Schreibmodelle generell bereits eher auf eine situierte Konzeption ausgelegt. Die Schreibumgebung, die Merkmale der Schreibaufgabe beziehungsweise des Schreibanlasses und Aspekte der potenziellen Leserschaft sind in solchen Modellen häufig berücksichtigt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Als sehr einflussreich für die Schreibforschung hat sich das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower aus dem Jahre 1980 etabliert. In seiner ursprünglichen Version besticht dieses Modell durch seine relative Schlichtheit und Eingängigkeit; spätere Modifizierungen und Erweiterungen, beispielsweise durch Hayes selbst (1996), verdeutlichen allerdings, dass starke Vereinfachungen längst nicht allen Komponenten gerecht werden, die den komplexen Charakter schriftlicher Sprachproduktion mitprägen.

Im Folgenden werden auf Seiten schreibprozessbezogener Konzeptionen das ursprüngliche Modell von Hayes und Flower (1980) sowie das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) dargestellt. Daran anschließend wird das Schreibstrategiemodell von Bereiter und Scardamalia (1987) skizziert und an das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) angebunden. Weitere Schreibmodelle stammen beispielsweise von Grabowski (1996; Adaptation des Mannheimer Regulationsmodells auf das Schreiben, vgl. auch oben) oder Kellogg (1996; zur Rolle des Arbeitsgedächtnisses während des Schreibens). Eine psychologisch orientierte Übersicht zu Schreibmodellen findet sich bei Alamargot und Chanquoy (2001), einen stärker schreibdidaktisch ausgerichteten Überblick geben Becker-Mrotzek und Böttcher (2006).

2.1.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980)

Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower, das erstmals 1980 publiziert wurde, ist das vielleicht am häufigsten rezipierte Modell zu Prozessen der schriftlichen Sprachproduktion. Es wird nicht nur in der Psychologie als wegweisend eingestuft, sondern fand auch Eingang in benachbarte Disziplinen wie die Schreibdidaktik. Zentral für das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower ist die Annahme, dass Schreiben als ein Prozess komplexen Problemlösens betrachtet werden kann, der auf drei grundlegenden Teilprozessen beruht: dem Planen, dem Ausführen und dem Überarbeiten. Diese drei Teilprozesse stehen in wechselseitiger Interaktion und werden nicht streng sequentiell „abgearbeitet“, sondern je nach Bedarf miteinander verschränkt und rekursiv ausgeführt. Dem so genannten Monitor kommt dabei die Aufgabe zu, diese drei Teilprozesse zu koordinieren und zu überwachen.

Zusätzlich berücksichtigt das Modell die Aufgabenumgebung und verfügbare Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis des Schreibenden. Die Aufgabenumgebung („task environment“) enthält Merkmale der Schreibsituation hinsichtlich des Themas, der Adressatenschaft und motivierender Hinweisreize, sowie den bereits produzierten Text. Die Merkmale der Schreibsituation wirken auf die Planungsphase, und der bereits vorhandene Text wird einerseits durch die Ausführung der Schreibhandlung beeinflusst, wirkt sich im Gegenzug selbst jedoch auch wieder auf Überarbeitungsprozesse aus. Im Langzeitgedächtnis des Schreibenden sind insbesondere folgende Komponenten relevant: das vorhandene (und verfügbare) sachlich-thematische Wissen, Wissen über den Adressaten sowie bereits gespeicherte Schreibpläne, die als Entlastungsmomente während der Textproduktion fungieren können. Die Komponenten des Langzeitgedächtnisses können dabei auf den Planungsprozess einwirken.

Der Schreibprozess als solcher umfasst also die drei Teilprozesse des Planens, Ausführens und Überarbeitens, die jeweils für sich betrachtet aus weiteren Teilkomponenten bestehen. Beim Planen unterscheiden Hayes und Flower das Generieren von Ideen, das Organisieren derselben und einen Zielsetzungsprozess. Das Ausführen der Textproduktion wird nicht näher spezifiziert, wohl aber das Überarbeiten. Hier gehen die Autoren davon aus, dass zunächst Phasen des Lesens notwendig werden, bevor im Anschluss ein Prozess der eigentlichen Überarbeitung und Umformulierung greift. In Abbildung 3 ist das Schreibprozessmodell grafisch wiedergegeben.

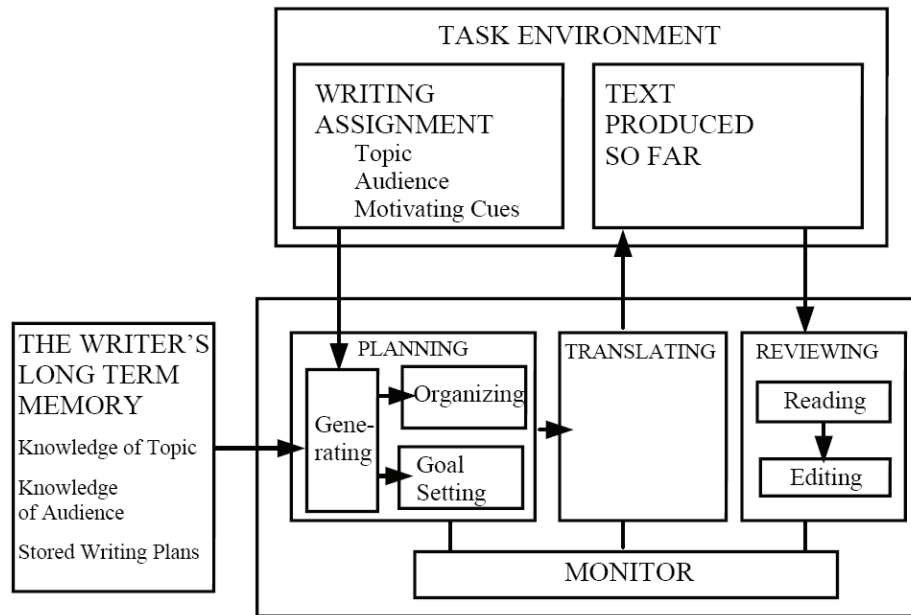


Abbildung 3: Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980; entnommen aus Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 4).

Im Modell wird auf die Adressatenorientierung an zwei bestimmten Stellen Bezug genommen. Zum einen betrifft dies die Merkmale des Schreibsettings; hier ist für den Schreibenden mehr oder weniger verbindlich definiert, für wen tatsächlich geschrieben wird beziehungsweise werden soll. Zum anderen findet sich im Bereich der relevanten Langzeitinhalte das so genannte „knowledge of audience“, welches die Wissensbestände repräsentiert, die der Schreibende über seine Adressatenschaft bereits besitzt. In Übereinstimmung mit der Mannheim'schen Regulationstheorie der mündlichen Sprachproduktion fällt auch hier auf, dass der Adressatenbezug vor allem in relativ hierarchiehoheren oder doch zumindest zeitlich eher vorgelagerten Phasen der Textproduktion verortet ist. Bei Hayes und Flower betrifft dies das Planen als Teilprozess. Dass Adressatenorientierung bei manchen Schreibern unter bestimmten situativen Gegebenheiten möglicherweise auch für Überarbeitungsprozesse oder gar Aspekte der einzelsprachlichen schriftlichen Ausführung relevant und handlungsleitend werden kann, bleibt in diesem theoretischen Rahmen also noch weitgehend unberücksichtigt.

Hayes legte 1996 selbst eine umfassend überarbeitete Version des ursprünglichen Schreibmodells vor, das nun auch motivationale und arbeitsgedächtnisbezogene Aspekte auf Seiten des Schreibenden stärker mit einbezieht. Auf eine detaillierte Darstellung des neueren Modells wird an dieser Stelle jedoch verzichtet (siehe hierfür beispielsweise Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006; Alamargot & Chanquoy, 2001). Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) stellen ein weiteres Schreibmodell vor, das im folgenden Abschnitt präsentiert wird.

2.1.2. Das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006)

Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) orientieren sich in ihrem Modellentwurf daran, dass Schreiben innerhalb einer schriftlichen Kommunikationssituation zu verorten ist. Sie sehen Schreiben dabei als schriftsprachliches Handeln an; eine Position, die sich sehr gut mit den instrumentell-pragmatischen Annahmen deckt, die auch der Mannheimer Regulationstheorie der Sprachproduktion zu Grunde liegen. Die Rolle des Lesers und dessen Rezeption des Textes nimmt hierbei eine wichtige Position im Gesamtgefüge ein; Abbildung 4 gibt die Modellstruktur grafisch wieder.

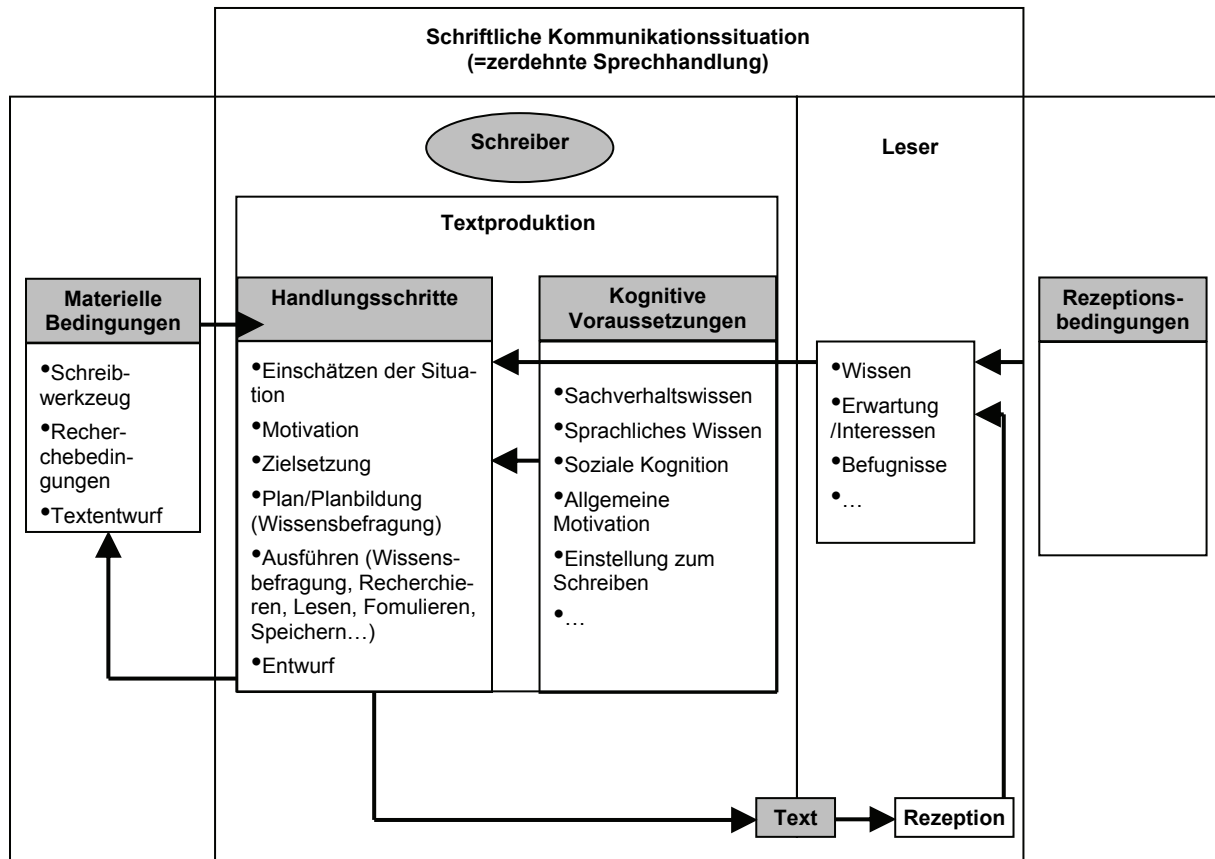


Abbildung 4: Schreibmodell nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, S. 27).

Die Textproduktion als solche wird von den Autoren als komplexe Handlung eingestuft, und mit Blick auf die beteiligten Handlungsschritte schlagen sie eine dreistufige Sequenz vor. Als erstes wird von der schreibenden Person eine Einschätzung der aktuellen Situation vorgenommen. Nur wenn die Person in der aktuell vorliegenden Situation einen Schreib Anlass sieht, wird es in der Folge überhaupt zu einer Schreibhandlung kommen. Auf Grund dieser Einschätzung wird anschließend beim Schreibenden eine Schreibmotivation aufgebaut, die in der Folge in konkrete Ziele umformuliert werden muss, bevor die nächsten Teilprozesse der Textproduktion beginnen können. Becker-Mrotzek und Böttcher sehen diese Schritte der Einschätzung, Motivation und Zielsetzung als abhängig von den kognitiven Ressourcen des Schreibenden. Diese umfassen sowohl Sachverhaltswissen und sprachliches Wissen als auch soziale Kognitionen, die allgemeine Motivationslage sowie die generelle Einstellung gegenüber dem Schreiben. Die Autoren führen in diesem Zusammenhang als Beispiel an,

das Einschätzen der Rezeptionsbedingungen erfordere „sowohl die Fähigkeit zur sozialen Kognition (Empathie, Perspektivenübernahme) als auch Sachverhaltswissen, etwa über den Adressaten.“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 28)

Ist der Teilprozess der Zielsetzung so weit abgeschlossen, dass der Schreiber in der Gesamthandlung voranschreiten kann, kommt es in einem nächsten Schritt zur Bildung eines konkreten Schreibplanes, der entweder neu generiert werden kann oder auf Basis bereits bestehender und verfügbarer Pläne realisiert wird. Im letztgenannten Fall werden sprachliche Wissensanteile des Schreibenden relevant (etwa Textmusterwissen; vgl. auch die „stored writing plans“ bei Hayes und Flower, 1980). Für die Planungsphase sind nicht allein die Schreibmotivation des Schreibenden von Bedeutung, sondern auch die materiellen Gegebenheiten und Bedingungen der Situation: Schreibwerkzeug, Recherchebedingungen und ein möglicherweise bereits bestehender Textentwurf spielen hier eine wichtige Rolle für die weitere Umsetzung der Schreibhandlung. Unter den Schritt der tatsächlichen Ausführung subsumieren die Autoren schließlich die Prozesse der Wissensbefragung, des Recherchierens, Lesens, Formulierens und Speicherns. Als Resultat steht dem Schreiber nun ein Entwurf zur Verfügung, der im Idealfall identisch mit dem endgültigen Text ist. Dies kann man allerdings nur für einfach zu realisierende Texte annehmen; bei komplexeren Aufgaben werden die einzelnen Schritte des Zielsetzens, Planens und Ausführens mehrfach durchlaufen, bis ein - aus Sicht des Schreibenden - annehmbares Textprodukt vorliegt.

Das Modell von Becker-Mrotzek und Böttcher bindet die Größe des Adressaten stärker in den Schreibprozess ein, als dies beim Schreibmodell von Hayes und Flower (1980) der Fall ist. Bereits im initialen Stadium der Situationseinschätzung spielen Merkmale des Lesers beziehungsweise des Adressaten eine Rolle: Kommt es hier beispielsweise zur Einschätzung, dass bei einem bestimmten Partner Kommunikation in mündlicher Form zielführender ist, so resultiert erst gar keine Schreibhandlung. Auch auf Seiten der kognitiven Voraussetzungen bietet das Modell einen interessanten Ansatzpunkt: soziale Kognitionen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme scheint dabei in besonderem Maße relevant. Nur, wenn sich der Schreibende auch kognitiv in die Lage seines Adressaten hineinversetzen kann, kann es ihm gelingen, die aktuelle Situation inklusive der Bedürfnislage des Rezipienten ausreichend gut einzuschätzen und in funktional angemessene Ziele zu fassen. Der Leser selbst ist im Modell als Entität ebenfalls fest verankert und kann durch die Textrezeption im Lichte seines Wissens, seiner Erwartungen, Interessen und Befugnisse in der Folge auch die Handlungsschritte beim Schreiber mit beeinflussen. Andererseits werden Aspekte des Arbeitsgedächtnisses, wie sie von Kellogg (1996) für das Schreiben thematisiert werden, nicht im Verbund der kognitiven Voraussetzungen berücksichtigt.

Im nächsten Abschnitt wird der Blick auf das Schreiben ein wenig breiter: Ging es bislang vornehmlich um die allgemeine schreibprozessbezogene Darstellung der Textproduktion in einer konkreten Schreibsituation, so soll mit dem Schreibstrategiemodell von Bereiter und Scardamalia (1987) und dem Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) nun auch dem unterschiedlich organisierten Einsatz von Schreibstrategien bei ungeübten und geübten Schreibern Rechnung getragen werden.

2.1.3. Das Schreibstrategiemodell von Bereiter und Scardamalia (1987) und das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980)

1987 kontrastierten Bereiter und Scardamalia zwei Schreibstrategien, deren Unterscheidung in der Folge sehr einflussreich für die weitere Schreibforschung wurde. Es handelt sich dabei um die Strategien des „knowledge telling“ und des „knowledge transforming“.

Schreibnovizen setzen nach Bereiter und Scardamalia (1987) zu Beginn ihrer Schreibentwicklung in der Regel die Strategie des „knowledge telling“ ein. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass so gut wie keine Planungsaktivitäten vor Beginn der Textproduktion stattfinden und die Inhalte, die der Schreibende kommunizieren möchte, in einem narrativen oder berichtenden Modus wiedergegeben werden (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006). Die Auswahl der Inhalte erfolgt dabei assoziativ: Aus dem Langzeitgedächtnis werden Schlüsselbegriffe abgerufen und aneinandergereiht. Kohärenz wird hier allenfalls lokal hergestellt, und es gelingt dem Schreiber (noch) nicht, den Text als Ganzes zu fokussieren. Eine Reorganisation der textuellen Inhalte findet ebenfalls nicht statt (vgl. Alamargot & Chanquoy, 2001). Die Textproduktion kann für das „knowledge telling“ demnach als reine Wiedergabe des eigenen Inhaltswissens charakterisiert werden. Dennoch verfügt auch hier der Schreiber bereits über sprachbezogenes Wissen, das in den Prozess der Textproduktion mit einfließen kann.

Demgegenüber beinhaltet die Strategie des „knowledge transforming“, dass sich der Schreibende bewusst mit dem Schreibanlass als Problem auseinandersetzt. Das Schreiben erfolgt als zielgerichteter interaktiver Problemlösungsprozess. Durch die Anwendung des vorhandenen eigenen Wissens im Kontext der aktuellen Schreibsituation wird dieses umgeformt und neu verknüpft: Neues Wissen wird produziert. Eine solche Transformation der ursprünglichen Wissensinhalte ist geleitet durch die Interaktion eines thematisch-inhaltlichen Problemraums und eines sprachbezogen-rhetorischen Problemraums; in ersterem werden relevante inhaltsbezogene Wissenskomponenten zur Verfügung gestellt, in letzterem sprachbezogen-diskursives Wissen. Durch eine bewusste Zielsetzung und eine angemessene Planungstätigkeit vor Beginn der Textproduktion ist der Schreiber hier in der Lage, den Text als vollständige Einheit zu berücksichtigen und Inhalte auch hierarchisch zu organisieren und zu strukturieren, bevor die eigentliche Textproduktion beginnt. Die Anwendung dieser Schreibstrategie wird von den Autoren als typisch für Schreibexperten angesehen. Allerdings impliziert dies nicht, dass Experten stets nach der Strategie des „knowledge transforming“ vorgehen. Bei einer einfachen schreibbezogenen Fragestellung reduziert sich für einen geübten Schreiber ein Problem gegebenenfalls zu einer reinen Aufgabe, die mittels des „knowledge telling“ ohne qualitative Einbußen am Textprodukt quasi ohne Planungsvorlauf abgearbeitet werden kann (siehe auch Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006; McCutchen, 2006).

Der Wechsel vom „knowledge telling“ hin zum „knowledge transforming“ erfolgt in der individuellen Entwicklung von Schreibexpertise durch Übung über die Zeit hinweg. Die reine Wissenswiedergabe wird abgelöst von der bewussten Nutzung eigener Wissensinhalte und deren planvoller Anpassung an einen bestimmten Schreibanlass. Die Modellierung der beiden Schreibstrategien durch Bereiter und Scardamalia (1987) ist zwar zunächst deskriptiv zu verstehen, worauf beispielsweise auch Alamargot und Chanquoy (2001) hinweisen, dennoch

ist eine Entwicklung von Schreibexpertise in diese Richtung unmittelbar einleuchtend. Bemüht man mit Blick auf diese Entwicklungsperspektive zudem das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980), lässt sich dies noch weiter verdeutlichen. Feilke (2003, S. 181) sieht dieses Modell als „das nach wie vor bekannteste und einflussreichste Modell der Schreibentwicklung“ an und klassifiziert es als so genanntes Dimensionswechsel-Modell. Bereiter geht hier davon aus, dass sich Schreibexpertise über fünf Stufen hinweg entwickelt, in deren Fokus jeweils unterschiedliche Aspekte stehen (Bereiter, 1980):

- Stufe 1: „associative writing“. Die erste Stufe weist einen Prozessfokus auf, es geht vornehmlich um flüssiges Schreiben und assoziative Ideengenerierung.
- Stufe 2: „performative writing“. Hier steht das Produkt im Vordergrund, das Schreiben wird an sprachlichen Normen und Konventionen ausgerichtet.
- Stufe 3: „communicative writing“. Auf dieser dritten Stufe herrschen die Orientierung am Leser und die Antizipation von dessen Erwartungen und Bedürfnissen vor.
- Stufe 4: „unified writing“. Hier geht es produktseitig um reflexives und leserbezogenes Überarbeiten und Modifizieren.
- Stufe 5: „epistemic writing“. Auf dieser fünften und letzten Stufe steht wieder der Schreibprozess im Mittelpunkt: Das Schreiben dient als Mittel zum eigenen Erkenntnisgewinn.

Insbesondere die extremen Stufen weisen deutliche Bezüge zu den beiden oben skizzierten Schreibstrategien auf: Während sich Stufe 1 durch die stark assoziative Charakterisierung sehr gut mit dem „knowledge telling“ in Verbindung bringen lässt, beinhaltet die höchstmögliche Stufe des „epistemic writing“ den Aspekt der Generierung neuer Wissensinhalte, wie er auch bei der Strategie des „knowledge transforming“ zu finden ist. Mögliche Zwischenstufen für schreibbezogene Strategien werden von Alamargot und Chanquoy (2001) zusammenfassend diskutiert; diese ließen sich unter Umständen zumindest partiell an die Stufen 2 bis 4 in Bereiters Sprachentwicklungskonzeption koppeln.

Adressatenorientierung fehlt also bei der Strategie des „knowledge telling“ noch, da hier thematisch relevante Wissensinhalte lediglich aneinandergefügt werden, ohne dass die Leserschaft systematisch vor, während oder nach der Textproduktion berücksichtigt würde. Ganz anders verhält es sich beim „knowledge transforming“: Hier findet eine zielgerichtete Anpassung des inhaltlichen Wissens statt, welche auch die funktionale Angemessenheit des entstehenden Textprodukts für den Adressaten mit einschließt. Noch prägnanter findet man den Aspekt im Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) repräsentiert; Stufe 3 bezieht sich explizit auf das Phänomen der Adressatenorientierung, die hierbei als essentiell für kommunikatives Schreiben angesehen wird. In der Folge wird dieser Aspekt auf Stufe 4 erneut aufgegriffen, wenn es um leserorientiertes Überarbeiten geht.

Die Berücksichtigung von Adressatenorientierung im Schreibstrategiemodell von Bereiter und Scardamalia (1987) sowie in Bereiters (1980) stufenartigem Schreibentwicklungsmodell legt nahe, dass es sich bei der Fähigkeit, den eigenen Text an die Bedürfnisse und Erwartungen des Lesers zu adaptieren, um eine wichtige Komponente innerhalb einer generellen Schreibkompetenz handelt. Der nächste Abschnitt führt diesen Gedanken noch weiter aus.

2.2. Adressatenorientiertes Schreiben als Teil einer umfassenden Schreibkompetenz

Aus dem soeben skizzierten Schreibstrategiemodell von Bereiter und Scardamalia (1987) geht hervor, dass Schreibexpertise in jedem Fall eine hohe Ausrichtung des Schreibprozesses am jeweiligen Adressaten beinhaltet. Dies gelingt allerdings nicht von Beginn an, sondern muss im Rahmen der individuellen Schreibentwicklung erst angeeignet werden. Geht man wie Bereiter davon aus, dass eine epistemische Form des Schreibens erst zugänglich wird, wenn alle übrigen Stufen erfolgreich durchlaufen und beherrscht werden, dann stellt auch Adressatenorientierung eine Voraussetzung für solche Prozesse des wissensbezogenen Erkenntnisgewinns dar. Kellogg spricht in diesem Zusammenhang auch vom „knowledge crafting“, um diese Strategie aus seiner Sicht noch einmal deutlich von denen des „knowledge telling“ oder des „knowledge transforming“ abzuheben, wobei er beim „knowledge transforming“ noch keine vollständige systematische Repräsentation des Lesers annimmt (Kellogg, 2008). Seines Erachtens kann der Schreiber beim „knowledge transforming“ die Bedürfnisse des Lesers zwar während der Planung und in der schriftsprachlichen Umsetzung lokal durchaus mitberücksichtigen, für zielgerichtete adressatenorientierte Überarbeitungen reicht diese Strategie aber noch nicht aus. Kellogg begründet dies vornehmlich damit, dass der Aufbau einer geeigneten Adressatenrepräsentation zwar gelingt, die Aufrechterhaltung derselben auf Grund eingeschränkter arbeitsgedächtnisbezogener Kapazität jedoch scheitert. Dies wird erst beim „knowledge crafting“ vollständig erreicht. Eine nächsthöhere Strategiestufe kann Kellogg (2008) zu Folge generell erst nach etwa zehn Jahren Schreibpraxis erreicht werden. Eine solche „Zehnjahresregel“ findet sich laut Hasselhorn und Gold (2009) auch in vielen anderen Expertisedomänen empirisch bestätigt. Adressatenorientierung stellt also in jedem Fall ein unverzichtbares Kennzeichen von Schreibexpertise dar.

Aber nicht nur im Bereich der empirisch fundierten Forschung spiegelt sich die Bedeutung von Adressatenorientierung für das Schreiben wieder. Auch die Lehr- und Bildungspläne der einzelnen Bundesländer verankern diesen Aspekt als wichtige Zielgröße schulischer Lernprozesse in Form von Standards für den Kompetenzbereich des Schreibens. Eine Durchsicht der aktuell verfügbaren Lehr- und Bildungspläne ergibt zum Beispiel, dass für das Fach Deutsch bereits im Primarstufenbereich eine Orientierung am Leser beim Schreiben von Texten als Lernziel formuliert wird, wenn auch mit teilweise unterschiedlicher Fokussierung. Dies setzt sich in der Folge selbstverständlich in differenzierter Weise auch für die Sekundarstufen I und II fort. Einige primarstufenbezogene Beispiele sollen dies veranschaulichen:

Die Kinder lernen, sich auf Adressatinnen und Adressaten in ihrem Schreiben einzustellen. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, S. 46)

Im Verlauf ihrer Schreibentwicklung lernen die Schülerinnen und Schüler, sich den Adressaten vorzustellen und das Schreibprodukt aus dieser Perspektive inhaltlich und sprachlich zu verfassen und zu prüfen. Sie legen den Prozess des Schreibens zunehmend adressaten- und situationsgerecht an, indem sie die Fähigkeit zum Planen, Formulieren und Überarbeiten entwickeln. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, 2004, S. 19)

Gegenüber dem mündlichen Erzählen setzt das Schreiben allerdings ungleich höhere Anforderungen in Bezug auf die Wahl der sprachlichen Mittel und die verbale Planung. Das Fehlen eines direkten Gesprächspartners macht es notwendig, sich den Adressaten vorzustellen und die Wirkung des sprachlichen Handelns zu antizipieren. Nonverbale Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik, Lautstärke müssen in Sprache gefaßt werden. (Hessisches Kultusministerium, 1995, S. 97)

Anders als beim Sprechen bietet das Schreiben die Möglichkeit zur Veränderung und Überarbeitung. Zum adressaten- und situationsgerechten Schreiben gehört nicht nur die inhaltliche Prüfung, sondern auch die sprachliche Prüfung, die sich u. a. auf die Orthografie und die Lesbarkeit der Schrift bezieht. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 11)

Aus theoretischer Perspektive bieten Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) eine Systematik zur Einordnung von Schreibkompetenz an. Diese bildet gemeinsam mit der Lesekompetenz den Bereich der literalen Kompetenz oder Literalität. Kompetenzen befinden sich den Autoren zu Folge auf einer mittleren von drei hierarchisch organisierten Ebenen. Sie sind Teil einer übergeordneten Expertise, die als Ensemble von Kompetenzen verstanden wird, und lassen sich ausdifferenzieren in Fähigkeiten und Kenntnisse, die für den jeweiligen Kompetenzbereich Relevanz besitzen. Für die Schreibkompetenz werden hier grammatische, lexikalische, Textmuster- und Schriftkenntnisse angeführt sowie der Bereich der sozialen Kognition. Adressatenorientierung lässt sich sehr gut mit dem letztgenannten Fähigkeitskomplex der sozialen Kognition in Verbindung bringen, hat aber wohl auch Anknüpfungspunkte beispielsweise zu Textmusterkenntnissen. Eine schematische Übersicht zu dieser Systematik gibt Abbildung 5.

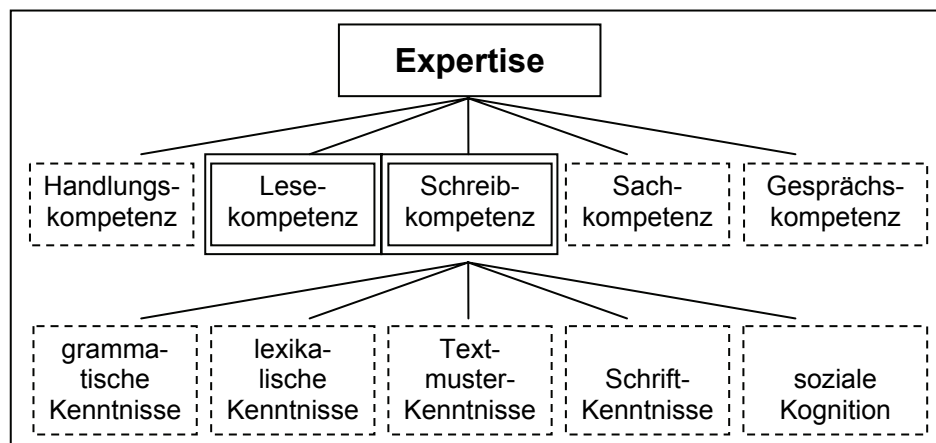


Abbildung 5: Verortung von Lese- und Schreibkompetenz innerhalb einer übergreifenden Expertisekonzeption (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 59).

Das folgende Teilkapitel gibt einen Überblick über die empirische Befundlage zur Adressatenorientierung bei der Sprachproduktion. Dabei werden sowohl Untersuchungen zur mündlichen als auch zur schriftlichen Sprachproduktion berichtet, um die Erkenntnisse zum Phänomen der Adressatenorientierung aus den beiden unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

2.3. Forschungsstand zum Phänomen der Adressatenorientierung

2.3.1. Mit Partnern mündlich kommunizieren: Adressatenorientierung beim Sprechen

Adressatenorientierung bei erwachsenen Sprechern

Eine einflussreiche Konzeption für Partnerorientierung in mündlichen Kommunikationssituationen stammt von Clark (1996). Er fokussiert in seinen Forschungsarbeiten vornehmlich den kommunikationspragmatischen Aspekt, in welcher Weise eine gemeinsame (Welt-) Wissensbasis, der so genannte „common ground“, zwischen den Kommunikationspartnern etabliert wird. Diesen Prozess sieht Clark als „grounding“ an, in dessen Verlauf die Partner gegenseitige Überzeugungen („mutual beliefs“) entwickeln. Er konnte in experimentellen Untersuchungen vielfach Belege dafür sammeln, dass das von ihm postulierte „grounding“ bei erwachsenen Partnern auch tatsächlich in flexibler und adaptiver Weise Anwendung findet (vgl. Rickheit & Strohner, 2003). In einem Laborexperiment zum Instruieren untersuchten Clark und Krych (2004) beispielsweise, wie es sich auswirkt, ob beide Partner direkt miteinander agieren können oder nicht. Eine Person instruierte dabei immer eine andere Person beim Bau eines Spielstein-Modells. Wenn sich die beiden Partner nicht gegenseitig beobachten konnten, wurden achtmal so viele Fehler gemacht wie wenn Instruierender und Bauender den jeweils anderen während des Kommunizierens auch sehen und somit „überwachen“ konnten. Zudem wurde bei einer vollständig geteilten Umgebung am schnellsten gearbeitet.

Schober befasst sich ebenfalls mit Adressatenorientierung beim Sprechen; sein Forschungsfokus liegt dabei auf dem perspektivischen Umgang mit räumlichen Informationen in mündlichen Kommunikationssituationen (z. B. 1993, 1998, 2009). Er fand - ebenfalls in experimentellen Settings – beispielsweise, dass es mit Blick auf „audience design“ einen Unterschied macht, ob ein Partner real anwesend ist oder nicht, wenn in einer mündlichen Kommunikationssituation auf Orte im Raum referiert wird. Die Teilnehmer bei Schober (1993) neigten dazu, generell eher aus der Perspektive des Partners heraus zu referieren. Allerdings ergab sich auch ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Bedingungen „realer Partner“ versus „fiktiver Partner“: Wenn ein realer Partner anwesend war, wurden Referenzstrategien flexibler eingesetzt und relativ gesehen häufiger Referenzen aus der Eigenperspektive gegeben als unter der Bedingung mit einem rein fiktiven Partner. Eine Interpretation zu diesem Sachverhalt geben Rickheit, Sichelschmidt und Strohner (2002), die vermuten, dass Versuchspersonen für einen fiktiven Partner möglicherweise zu einer stereotypen Sprachproduktionsstrategie wechseln.

Ähnliche Befunde berichten Herrmann und Grabowski (1994). Hinsichtlich der Adressatenorientierung bei raumrelationalen Informationen führen sie eine laborexperimentelle Studie von Graf (1989) an, in der es darum ging, wie Studierende die relative Position von zwei Objekten zueinander sprachlich äußern. Entweder konnte eine egozentrische Formulierung aus der räumlichen Perspektive des Sprechers realisiert werden, oder die Äußerung war - aus der Sicht eines fiktiven Partners - adressatenbezogen. Variiert wurde hierbei der Statusbezug zum fiktiven Partner: Die teilnehmenden Studenten mussten die Objektkonstellation entweder für ein siebenjähriges Kind, einen Professor, einen Mitstudenten oder eine Mitstu-

dentin beschreiben. Die Teilnehmer legten für ein Kind oder einen Professor eine deutlich höhere Partnerorientierung an den Tag, als wenn sie die Beschreibungen für Mitstudierende abgeben sollten. Herrmann und Grabowski (1994) werten diesen Umstand dahingehend, dass die erwartbare Partnerorientierung zwar in beiden Fällen (Kind, Professor) vergleichbare (einzel-) sprachliche Resultate liefert, diese Adressatenorientierung allerdings unterschiedlich motiviert sein dürfte. Gegenüber einem Kind ist ein Student der Statushöhere, daher sollte die partnerorientierte Sprachäußerung hier vornehmlich aus Gründen der Rücksichtnahme erfolgen. Gegenüber einem Professor ist das Statusverhältnis umgekehrt: Partnerorientierung ist hier vermutlich hauptsächlich auf Höflichkeitsaspekte zurückzuführen. Eine japanische Vergleichsstudie konnte die Hauptergebnisse auch in einem kulturell abweichenden Kontext replizieren; zudem wurden kulturspezifische Hypothesen weitgehend bestätigt (Herrmann & Grabowski, 1994). In einer Serie von Reaktionszeitexperimenten konnten Herrmann und Grabowski (1994) darüber hinaus belegen, dass partnerbezogene Lokalisierungen signifikant länger dauern als sprachliche Äußerungen, die auf einer egozentrischen Sichtweise basieren. Am längsten dauert die Produktion partnerbezogener sprachlicher Formulierungen, wenn sich die eigene Position und die des Partners einander gegenüber befinden (Rotation um 180 Grad).

Buhl (2001) untersuchte Adressatenorientierung anhand der sprachlichen Umsetzung räumlicher Information in einem komplexen raumreferentiellen Aufgabensetting. Die Mehrzahl der erwachsenen Teilnehmer agierte egozentriert, und nur wenige Personen zeigten Partnerorientierung in ihren sprachlichen Äußerungen. Dieser Befund war unabhängig davon, ob die Korrektheit der erbetenen Information für den (fiktiven) Partner von niedriger oder hoher Relevanz war, und steht in einem gewissen Kontrast zu anderen Ergebnissen in diesem Bereich. Buhl vermutet, dass bei einfachen Aufgabensettings Partnerorientierung ohne zu hohe eigene kognitive Kosten realisiert werden kann. Bei anspruchsvollen komplexen Aufgaben jedoch besteht eine erhöhte Aufmerksamkeitsbelastung, die in der Folge eine egozentrische Darstellung wahrscheinlicher macht.

Roßnagel (1995, 2000; vgl. auch Oberauer & Hockl, 2003) ließ erwachsene Teilnehmer den Aufbau einer Maschine erklären, wobei er den Adressaten als Bedingung variierte: Einmal sollte die Information für einen Studenten, einmal für ein siebenjähriges Kind gegeben werden. Zusätzlich wurde das Ausmaß an Gedächtnisbelastung während der Sprachproduktion variiert. Diese Vorgehensweise wird auch als Zweitaufgabenparadigma bezeichnet. Es zeigte sich, dass der vermutete kognitive Status des Hörers Berücksichtigung fand, wenn keine zusätzliche kognitive Belastung gegeben war: Nur unter dieser Bedingung verwendeten die Teilnehmer eine kindgerechte Sprache (genauere Instruktionen, weniger Fachtermini). Bei erhöhter Gedächtnisbelastung konnte generell keine Höreranpassung mehr beobachtet werden. Diesen Umstand interpretiert Roßnagel selbst (2000) dahingehend, dass unter solchen Belastungsbedingungen kontrollierte Monitoring- und Adaptivitäts-Prozesse beeinträchtigt werden und in der Folge zu „Standard“-Äußerungen führen, was gegebenenfalls auch die von Buhl (2001) berichtete Befundlage erklärt.

Eine weitere Möglichkeit, um Anpassungsprozesse an den Partner zu untersuchen, stellt das Paradigma der „referential communication tasks“ dar (siehe z. B. Fussell & Krauss, 1992).

Bei solchen Aufgabentypen werden die Teilnehmer in der Regel aufgefordert, einfache Objekte (etwa geometrische Formen) für eine andere Person zu beschreiben; häufig sind diese Zielobjekte dabei in ein Ensemble weiterer Objekte eingebettet oder werden zusammen mit einem Referenzobjekt dargeboten. Auf Grund dessen kann man variieren, von welchem Wissenstand die teilnehmenden Personen für ihren Adressaten ausgehen sollen. In einem Fall denken die Teilnehmer, dass der Partner dieses Gesamtensemble ebenfalls sehen kann, im anderen Fall wird dieses Wissen als für die Versuchspersonen exklusiv deklariert. Horton und Keysar (1996; siehe auch Rummer, 2003) setzten solche „referential communication tasks“ ein und fanden, dass die Teilnehmer häufiger Adjektive verwendeten, die das Zielobjekt von einem Referenzobjekt unterscheidbar machten, wenn sie wussten, dass der Rezipient ebenfalls alle Objekte sehen konnte. Unter dieser Bedingung wurden also zusätzliche Disambiguierungshinweise geliefert, die sich auf ein Referenzobjekt bezogen. Solche Hinweise blieben aus, wenn die Teilnehmer davon ausgingen, dass der Partner lediglich das Zielobjekt sehen konnte. Unter Zeitdruck verschwand die Adressatenorientierung allerdings wieder: Bat man die Versuchsteilnehmer, die Beschreibungen in 1,5 Sekunden zu geben, konnte keine Berücksichtigung partnerbezogenen Wissens mehr beobachtet werden. Oberauer und Hockl (2003) sehen hierin erneut einen Hinweis, dass Partnerorientierung beim Sprechen abhängig von kognitiven Ressourcen realisiert wird und auch bei Erwachsenen keineswegs automatisch abläuft.

Horton und Gerrig (2005) fanden zudem, dass die Produktion adressatenorientierter Äußerungen nicht unwesentlich davon abhängt, wie leicht und schnell entsprechend relevante Gedächtnisrepräsentationen für den Sprachproduzenten verfügbar sind. Bezogen auf ältere Personen konnten Horton und Spieler (2007) belegen, dass jüngere erwachsene Teilnehmer eine bessere Adressatenorientierung zeigen als ältere Teilnehmer. Die Gruppe jüngerer Versuchspersonen passte ihre Beschreibungen an, je nachdem, ob diese für einen Partner, den sie bereits kannten, oder einen neuen Interaktionspartner vorgesehen waren. Dabei waren die Äußerungen für vertraute Partner kürzer und wurden mit weniger Anlaufzeit gegeben. Ältere Personen zeigten eine solche Anpassung hingegen nicht, was von den Autoren als Hinweis darauf gesehen wird, dass für diese Personengruppe während der Sprachproduktion möglicherweise Schwierigkeiten beim Abruf partnerrelevanter Informationen aus dem Langzeitgedächtnis bestehen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt man, wenn Teilnehmer angehalten sind, die Beiträge von Gesprächspartnern zu berücksichtigen. Auch hier haben ältere Personen mehr Schwierigkeiten, bereits Geäußertes in ihren aktuellen Sprachproduktionsprozess zu integrieren (Huper, Chantraine & Nef, 1993). Demgegenüber liegen jedoch auch empirische Befunde vor, die zeigen, dass für den narrativen Bereich Diskursfähigkeiten mit dem Alter ansteigen. Geschichten, die von älteren Personen erzählt werden, werden „von Zuhörern positiver bewertet, bevorzugt und besser behalten als die von jungen Erwachsenen“ (Kliegl & Kemper, 2000, S. 576).

Aus einer anderen Perspektive hat sich Venohr (2006) mit der Kommunikation zwischen Ärzten und Patienten befasst. Solche empirischen Arbeiten sind häufig innerhalb des Experten-Novizen-Paradigmas angesiedelt. Auch hier kann man von Adressatenorientierung ausgehen, sofern sich der Arzt als Experte seines Fachgebiets sprachlich an der Bedürfnislage

und dem Vorwissenshintergrund seines Partners, dem Patienten, orientiert. Venohr fand, dass niedergelassene Ärzte zwar sehr gut in der Lage sind, die Vorwissensbasis der Patienten zu antizipieren und einzuschätzen, dass sich dies jedoch nicht auf die Sprachproduktion während der Kommunikation auswirkt: Eine sprachliche Adaption findet nicht in ausreichendem Maße statt.

Dazu passen die Befunde von Nückles und Bromme (2002), die eine internetbasierte Studie zur Experten-Laien-Kommunikation durchführten. Sie baten in ihrer Studie Internet-Experten, mittels Selbstauskünften (Ratings) anzugeben, in welcher Form sie Sitzungen zur Vermittlung internetbezogenen Wissens für Laien planen würden. Vairiiert wurden dabei drei Faktoren: die fiktive Absicht des Adressaten, das fiktive internetbezogene Vorwissen des Adressaten sowie die Bedeutung der zu erklärenden Konzepte. Es zeigte sich, dass die Experten alle drei Aspekte für ihre Planungsphase berücksichtigten; zudem war der Grad an praktischer Erfahrung der Experten korreliert mit der Qualität der Adressatenanpassung in der Planungsphase. Eine solche erfolgreiche Antizipation der Adressatenbedürfnisse im Stadium der Planung gewährleistet jedoch noch nicht automatisch auch eine entsprechend günstige einzelsprachliche Umsetzung, wie die Arbeit von Venohr (2006) verdeutlicht.

Auch zu den möglichen Auswirkungen adressatenorientierten Sprechens wurde geforscht. So fand man generell, dass Sprache, die an Kinder gerichtet wird, zumindest grob auf das erforderliche sprachliche Niveau ausgerichtet wird (Snow, Perlmann & Nathan, 1987, zitiert nach Hoff-Ginsberg, 2000; Reimann, 2003). Dabei ist diese Anpassung vornehmlich gekennzeichnet durch kurze und grammatisch weniger komplexe Äußerungen. Mit Blick auf die Kommunikation zwischen Müttern und ihren (jungen) Kindern konnte Hoff-Ginsberg (1998, 2000) Folgendes nachweisen: Entgegen einer möglichen Hypothese, dass eine generell „einfache“ Sprache (im Sinne von schlicht und dadurch besser verständlich) die Sprachentwicklung der Kinder begünstigt, verhält es sich empirisch betrachtet anders. Je größer die wortschatzbezogene Vielfalt in den grammatisch komplexitätsreduzierten Äußerungen der Mütter ausfällt, desto stärker können zweijährige Kinder von diesem Input profitieren und für ihr eigenes Lexikon ein größeres Wachstum verbuchen.

Entwicklung adressatenorientierten Sprechens

Eine Übersicht zur pragmatischen Sprachentwicklung findet sich beispielsweise bei Hickmann (2000). Insbesondere die Entwicklung textueller Funktionen kann in diesem Zusammenhang als relevant für das Phänomen der Adressatenorientierung angesehen werden. Hickmann verweist hierbei auf zwei unterschiedliche Prinzipien, die neben der Entwicklung allgemeiner kohärenz- und kohäsionsbezogener Komponenten explizit auf den Umgang mit Informationen im diskursiven Prozess eingehen. Zum einen handelt es sich um das Markieren des Informationsstatus, zum anderen um die Informationsverankerung. Am wichtigsten für adressatenorientierte mündliche Sprachproduktion kann wohl das Markieren des Informationsstatus gelten.

Eine solche Markierung des Informationsstatus befasst sich vor allem mit dem Gebrauch und der Interpretation von Referenzausdrücken. Kinder sind bereits recht früh in der Lage, spezifische und unspezifische Referenzausdrücke gezielt einzusetzen, um beispielsweise die

Aufmerksamkeit des (erwachsenen) Partners zu lenken. Ein uneinheitliches Bild zeichnet die Forschungslage allerdings dann, wenn es nicht um den Erwerb des Einsatzes außertextueller Referenzen (exophorische Funktion) geht, sondern um die diskurs-interne Funktion referentieller Ausdrücke (endophorische Funktion). Einige Ergebnisse sprechen für einen recht frühen Erwerb ab drei Jahren, andere dagegen für einen relativ späten. Hickmann (2000) macht hierfür nicht zuletzt die große Bandbreite an forschungsmethodischen Zugängen verantwortlich.

Ab etwa sechs Jahren gelingt es Kindern zunehmend, den Umstand zu berücksichtigen, ob ihr eigenes Wissen auch vom Kommunikationspartner geteilt wird oder nicht. Diese Adressatenorientierung äußert sich zum Beispiel darin, dass in Situationen mit nicht geteiltem Wissen mehr endophorische Ausdrücke von den Kindern verwendet werden (Pellegrini, 1984). Allerdings gelingt die für einen Partner funktional angemessene Verwendung bestimmter und unbestimmter Formen erst ab etwa neun Jahren relativ sicher (vgl. Hickmann, 2000). Gut zu dieser Befundlage passt eine Studie von Littleton aus dem Jahre 1998, in der sie Kinder zwischen fünf und neun Jahren Zaubertricks für ein anderes Kind erklären ließ. Variiert wurde dabei, ob der Partner anwesend („face-to-face“-Bedingung) oder abwesend (Diktier-Bedingung) war (vgl. auch Schober, 1993, sowie Clark & Krych, 2004, bei Erwachsenen; siehe oben). Mit zunehmendem Alter wurden zwar tendenziell bessere Instruktionen produziert, die Orientierung am Adressaten ließ sich jedoch bereits bei den jüngsten teilnehmenden Kindern nachweisen. Generell waren die Äußerungen für abwesende Partner informativer: Es wurden mehr Zusatzinformationen gegeben und häufiger deskriptive Wörter verwendet.

Flavell und Kollegen haben in ihrer grundlegenden Arbeit von 1968 ebenfalls unter der Entwicklungsperspektive zu adressatenorientierter mündlicher Kommunikation geforscht, allerdings mit speziellem Fokus auf dem Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und kommunikativen Fertigkeiten (Flavell, Botkin, Fry, Wright & Jarvis, 1968). Da Perspektivenübernahme als Konstruktbereich in Kapitel 5 eingehender aufgegriffen wird, wird an dieser Stelle nicht näher auf diese empirischen Resultate eingegangen.

2.3.2. Mit Partnern schriftlich kommunizieren: Adressatenorientierung beim Schreiben

Adressatenorientiertes Schreiben im Entwicklungskontext

Adressatenorientierung ist auch für das Schreiben gut untersucht. Ab Ende der 1970er Jahre wurden einige entwicklungsbezogene Arbeiten vorgelegt, unter anderem von der Forschergruppe um Bereiter und Scardamalia. Adressatenorientierung stand dabei nicht immer durchgehend im Forschungsmittelpunkt, aber wie weiter oben bereits dargelegt, lassen sich die beiden Schreibstrategien des „knowledge telling“ und des „knowledge transforming“ auch hinsichtlich des Ausmaßes an Adressatenorientierung unterscheiden. Eine informative, wenn auch schon etwas ältere Übersicht zu empirischen Befunden aus dieser Phase findet sich bei Jechle (1992). Zwei Untersuchungen von Kroll (1978, 1979) ergaben beispielsweise, dass Kinder der vierten Klasse Spielanleitungen mündlich informativer und somit adressa-

tenorientierter gestalteteten als schriftlich und dass der Informationsgehalt von geschriebenen Spielanleitungen als Maß für gelungene Leseranpassung mit dem Alter zunimmt (zwischen der siebten und neunten Klassenstufe).

Bei McCutchen (2006) findet sich der Hinweis, dass auch Kinder, also Schreibnovizen, bereits über ein reines „knowledge telling“ hinaus gelangen und den Leser mitberücksichtigen können, wenn ein günstiges Schreibsetting herrscht. Im schulischen Kontext ist häufig die Lehrperson der tatsächliche Leser der zu erstellenden Texte, was den Kindern selbstverständlich bewusst ist und sie möglicherweise zusätzlich in Richtung eines reinen Wissensabrufs lenkt. Werden bei Schreibanslässen dagegen authentische Situationen angeboten, zeigen auch Kinder schon über das „knowledge telling“ hinausgehende Schreibstrategien (Cameron & Moshenko, 1996; Cameron, Hunt & Linton, 1996; Graves, 1983; Scardamalia, Bereiter & Lamon, 1994).

In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse von Kroll (1984) zu sehen. Er ließ neunjährige Kinder persuasive Briefe schreiben: Die Schüler sollten ihren Adressaten davon überzeugen, einen Hundewelpen bei sich aufzunehmen. Dabei mussten alle Kinder zwei Briefe für unterschiedliche Partner schreiben, die es zu überzeugen galt, einen Farmer und ein anderes neunjähriges Kind. Es konnte generell bereits eine recht gute Anpassung an die unterschiedlichen Adressaten geleistet werden, was Kroll auf die hohe Authentizität und Plausibilität des gewählten Schreibsettings zurückführt. Zudem fand Kroll eine Korrelation zwischen der Anzahl adressatenbezogener Äußerungen in den Briefen und den Fähigkeiten der Kinder zu partnerorientiertem mündlichem Kommunikationsverhalten.

Jechle untersuchte 1992 empirisch, wie sich die Fähigkeit des kommunikativen Schreibens entwickelt. Dabei versteht er kommunikatives Schreiben in Anlehnung an das Entwicklungsmodell von Bereiter (1980) als Ausdruck davon, dass der Leser, für den geschrieben wird, mit seinem (vermuteten) Vorwissen, seinen Erwartungen und Bedürfnissen systematisch in die Phasen des Schreibens mit eingebunden wird. An Gymnasiasten der siebten bis elften Klassenstufe konnte Jechle quasi-experimentell zeigen, dass mit zunehmendem Alter der Schüler ein Anstieg der Adressatenorientierung zu verzeichnen ist (Bereitstellen und Anordnen von Inhalten, Qualität der einzelsprachlichen Realisierung). Die Schüler wurden zu Beginn über einen fiktiven Vorfall in einer Klasse informiert und anschließend gebeten, zwei Texte hierzu zu erstellen. Dabei wurde der Texttyp dahingehend variiert, dass jeweils entweder ein berichtender oder ein argumentativer Text geschrieben werden sollte. Zusätzlich variierte Jechle die Ausgangslage mit Blick auf den Leser: Beim Berichten konnte ein Wissensvorsprung gegenüber dem Adressaten bestehen oder nicht, beim Argumentieren konnte sich die Haltung des Adressaten zum relevanten Ereignis mit der (induzierten) eigenen Einstellung decken oder nicht. In der elften Klasse wurde diese Geamtausgangslage deutlich angemessener beim Schreiben der Texte berücksichtigt als in der siebten Klasse. Allerdings zeigte sich, dass dies nicht für alle Textmuster gleichermaßen gilt. Der altersabhängige Unterschied im partnerbezogenen Schreiben trat ausschließlich bei argumentativen Texten auf, für berichtende Schreibsettings konnte diese Differenz nicht empirisch bestätigt werden. Hier ließ bereits die jüngste Altersgruppe deutliche Anzeichen von Leseranpassung erkennen.

Dies liefert einen wichtigen Hinweis darauf, dass Adressatenorientierung nicht unabhängig von Fragen des Textmusters eingelöst werden kann.

Auch Pouit und Golder (2002) untersuchten das argumentative Schreiben. Sie ließen über 400 Schüler im Alter zwischen elf und 18 Jahren argumentative Aufsätze schreiben und analysierten die so entstandenen Textprodukte hinsichtlich quantitativer und qualitativer Merkmale. Auf qualitativer Seite wurde ein vierstufiges Kriterium definiert, auf welchem Elaborationsgrad die argumentative Gegenposition in den Texten Berücksichtigung fand. Dies sehen die Autoren als Aspekt von Adressatenorientierung und damit einhergehend als Frage von Schreibstrategien im Sinne von Bereiter und Scardamalia (1987) an. Die niedrigste Stufe („basic supported texts“) repräsentiert dabei eine reine „knowledge telling“-Strategie, die höchste Stufe („elaborated texts“) eine typische „knowledge transforming“-Strategie. Mit zunehmendem Alter wurden Texte höherer Stufen produziert, die Adressatenorientierung steigt also an. Dieser Befund deckt sich gut mit den zuvor berichteten Ergebnissen von Jechle (1992).

Förderung von adressatenorientiertem Schreiben

Schriver (1992) versuchte durch eine gezielte Intervention bei Schreibern die Fähigkeit zu fördern, Problemanalysen an bestehenden Texten durchzuführen. Die teilnehmenden Studenten sollten Problemstellen in fremden Texten identifizieren und analysieren, von denen sie glaubten, dass sie einem Leser besondere Schwierigkeiten bereiten würden. Eine Experimentalgruppe arbeitete unter der Bedingung des so genannten „reading-protocol teaching“, bei dem zu unterschiedlichen Texten jeweils Protokolle von Lesern präsentiert wurden. In diesen Protokollen hatten die Leser laut verbalisiert, in welcher Weise sie sich den Text erarbeitet hatten und auf welche Probleme sie dabei gestoßen waren. Eine Kontrollgruppe arbeitete mit den gleichen Textvorlagen, jedoch mit anderen Maßnahmen zur Förderung von Adressatenorientierung, die nicht auf solchen verbalisierten Leserprotokollen basierten (beispielsweise allgemeine Rollenspiele). In einem Prä-Posttest-Design konnte Schriver nachweisen, dass sich die Teilnehmer der Experimentalgruppe bei vergleichbarer Ausgangslage stärker verbesserten als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Problematische Textstellen wurden häufiger korrekt erkannt, und eine Analyse erfolgte deutlich stärker leserbezogen und weniger textbezogen. Die Teilnehmer werden von der Autorin selbst zwar durchgängig als „writers“, also Schreiber, bezeichnet, sie verfassten jedoch zu keinem Zeitpunkt der Studie eigene Texte. Somit stellt sich hier die Frage, ob die Intervention nicht eher auf einer rein sprachrezeptiven Seite zu verorten ist: Die teilnehmenden Leser schlüpfen in die Rolle eines anderen, fiktiven Lesers.

Carvalho (2002) führte eine quasiexperimentelle Prä-Post-Studie zur Förderung der Entwicklung von „audience awareness“ beim Schreiben durch. Teilnehmer waren hier Schüler sowohl der fünften als auch der neunten Klasse. Die Intervention bestand darin, gezielt Revisionsstrategien zu verbessern, also eine Erleichterung von textuellen Überarbeitungen zu ermöglichen („procedural facilitation“; in Anlehnung an Bereiter & Scardamalia, 1987). Hierfür wurden den teilnehmenden Schülern zwei farbig abgestufte Kartensets zur Verfügung gestellt, auf denen wichtige Fragen an den eigenen Schreibprozess zu finden waren, zum Beispiel „the reader may find this unclear“ (Carvalho, 2002, S. 275). Neben dem durchaus er-

wartbaren Befund, dass sich Adressatenorientierung in den Texten der Neuntklässler stärker manifestierte als in denen der Fünftklässler, konnte Carvalho belegen, dass die gewählte Fördermethode den gewünschten Effekt zeigte. In beiden Jahrgangsstufen konnte ein Anstieg der leserorientierten Kommunikation für die Experimentalgruppen nachgewiesen werden, wohingegen die Kontrollgruppen bei etwa vergleichbarer Ausgangslage keine Zuwächse zu verbuchen hatten.

Auch in einer Studie von Holliway und McCutchen (2004) ging es darum, adressatenorientiertes Schreiben durch eine gezielte Förderung des Revisionsverhaltens zu verbessern. Die dabei eingesetzte Strategie orientierte sich an der Perspektivenübernahme, die man als Schreiber mit Blick auf den Leser leisten muss. Teilnehmer waren Fünft- und Neuntklässler, die Texte zu einer bestimmten Aufgabenstellung verfassten. Zudem gab es Schüler (ebenfalls Neuntklässler), die als reale Leser in der Studie fungierten. Inhaltlich bewegte sich der Schreibanlass im Rahmen des Paradigmas der „referential communication tasks“, welches auch in der Forschung zur mündlichen Sprachproduktion Anwendung findet. Die Schüler sollten drei geometrische Figuren, so genannte Tangrams, jeweils getrennt so beschreiben, dass ein Leser sie aus einem Set mehrerer Alternativen möglichst gut identifizieren konnte. Diese drei Texte wurden von jedem Schüler geschrieben und nach einer Rückmeldung überarbeitet. Daran anknüpfend schrieben die Schüler in einer abschließenden Sitzung eine weitere Beschreibung zu einem neu dargebotenen Tangram. Holliway und McCutchen prüften ihren Interventionsansatz pro Klassenstufe unter je drei Bedingungen. Eine erste Gruppe („feedback only“) erhielt nach dem Verfassen des ersten Textes lediglich eine kurze Rückmeldung darüber, ob „ihr“ Leser auf Basis der Beschreibung eine erfolgreiche Identifikation leisten konnte oder nicht. Anschließend wurde revidiert. Eine zweite Gruppe („rating other“) erhielt diese Information ebenfalls, zusätzlich gab man diesen Schreibern jedoch zu Vergleichszwecken auch drei Texte, die von einem anderen Schüler verfasst worden waren, bevor die Revisionsphase begann. Eine letzte Gruppe („read-as-the-reader“) verfügte über die gleichen Informationen wie die zweite Gruppe, sollte aber mit Blick auf die drei Texte, die von einem anderen Schüler stammten, auch aktiv die Rolle eines Textrezipienten einnehmen und auf dieser Grundlage die Figuren identifizieren. Erst im Anschluss daran nahm diese Gruppe ihre Revisionen vor. Es zeigte sich, dass bei der Gruppe „read-as-the-reader“ sowohl in der fünften als auch in der neunten Klassenstufe die besten Textverbesserungen auftraten: Die Tangrams konnten auf Grund der überarbeiteten Beschreibungen deutlich häufiger von den Lesern korrekt identifiziert werden als in den beiden anderen Gruppen. Dieser Effekt setzte sich auch in den darauf folgenden neuen Tangrambeschreibungen durch. Hier findet sich also empirische Evidenz dafür, dass über den Konstruktbereich der Perspektivenübernahme Effekte mit Blick auf Adressatenorientierung beim Schreiben erzielt werden können. Die vorliegende Arbeit wird das Konstrukt des perspektivischen Denkens im weiteren Verlauf noch eingehender aufgreifen.

Die Schreibforscherguppe um Rijlaarsdam (siehe zusammenfassend z. B. Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, van Steendam, Toorenaar & van den Bergh, 2008) ließ nicht nur Instruktionstexte zu Physikexperimenten von Schülern schreiben, die anschließend von Mitschülern ausprobiert wurden, sondern diese Umsetzungsversuche

wurden auch videografiert und die Aufzeichnungen daraufhin den Schreibern gezeigt (Couzijn, 1995; Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma & Kieft, 2006). Die Schreiber sollten auf Basis dieser Form des Feedbacks ihre Texte anschließend überarbeiten und funktional optimieren. Verglichen mit anderen Rückmeldebedingungen erzielte diese Vorgehensweise äußerst gute Ergebnisse. So gesehen lässt sich dieser Befund einreihen in Studien zur erfolgreichen Förderung von Adressatenorientierung, mit Schwerpunkt auf der Funktionalität instruktionaler Texte.

Adressatenorientierung bei erwachsenen Schreibern

Mittels der Beschreibung von Tangram-Figuren in den so genannten „referential communication tasks“ untersuchten Fussell und Krauss nicht nur Partnerorientierung in mündlichen Kommunikationssituationen, sondern in einer Studie von 1989 auch Aspekte schriftsprachlicher Kommunikation. Studierende verfassten Tangram-Beschreibungen für drei unterschiedliche Adressaten: Für sich selbst, für einen realen Freund, der ebenfalls an der Studie teilnahm und in gleicher Weise Beschreibungen anfertigte, oder für einen fiktiven fremden Kommilitonen. In einer zweiten Sitzung wurden allen Teilnehmern unterschiedliche Tangram-Beschreibungen vorgelegt, anhand derer sie den Zielreiz identifizieren sollten. Die Identifikation gelang am besten, wenn die eigenen Beschreibungen verwendet wurden. Aber auch die Beschreibungen, die von Freunden gezielt für die Teilnehmer geschrieben worden waren, konnten etwas besser genutzt werden als Texte für fiktive fremde Personen. Dies belegt Fussell und Krauss zu Folge, dass neben öffentlich geteiltem Wissen auch privat geteilte Wissensbestände genutzt werden, um beim Schreiben für eine vertraute Person Adressatenorientierung mittels „common ground“ zu gewährleisten.

Auch Traxler und Gernsbacher ließen Tangram-Beschreibungen durch Studierende erstellen (1992). In zwei Experimenten untersuchten sie, ob eine Rückmeldung durch den Leser für die Schreiber hilfreich ist, um zu einer angemessenen Adressatenrepräsentation zu gelangen. Im ersten Experiment fertigten Studierende Tangram-Beschreibungen an, die anschließend von anderen Studierenden verwendet wurden, um die gesuchten Tangrams aus einem Set unterschiedlicher Figuren zu identifizieren. Die Hälfte der Schreiber erhielt daraufhin eine Rückmeldung darüber, wie erfolgreich „ihr“ jeweiliger Leser dabei war, die andere Hälfte nicht. Die Gruppe mit Rückmeldung revidierte ihre Texte im Anschluss erfolgreicher. Dieser positive Effekt ließ sich im zweiten Experiment bestätigen: Auch für das Erstellen einer zweiten, neuen Beschreibung profitierte die Gruppe derjenigen Schreiber, die Rückmeldung über die leserbezogene Qualität ihres ersten Textes erhielt. Traxler und Gernsbacher (1993) konnten weiterhin die Bedeutung von perspektivischem Denken für adressatenorientiertes Schreiben belegen. Die Revision von Tangram-Beschreibungen gelang den Schreibern am besten, wenn sie die Rolle des Lesers einnahmen. Durch das Hineinversetzen in die leserbezogene Position wurde eine besonders günstige Überarbeitung der Texte möglich.

Rubin und Raloth (1986) konnten zeigen, dass soziale Perspektivenübernahme bzw. soziale Kognition ein guter Prädiktor für Textqualität ist. Dabei ließen sie Studierende im ersten Semester sowohl expositorische als auch persuasive Texte schreiben. Soziale Kognition erfassten sie über vier verschiedene Instrumente, die Textqualität wurde auf Basis von Exper-

tenratings bestimmt. Mit Hilfe der Variablen zur sozialen Perspektivenübernahme konnten, bezogen auf die argumentativen Texte, 26 Prozent der Varianz in der Textqualität vorhergesagt werden. Aber auch zur Qualitätsvorhersage der von den Studenten angefertigten Essays lieferte der Bereich der sozialen Kognition einen substantiellen Beitrag. Hier zeichnet sich also erste empirische Evidenz dafür ab, dass der Bereich der sozialen Kognition, insbesondere die Fähigkeit zur (sozialen) Perspektivenübernahme, ein geeigneter Prädiktor für Adressatenorientierung beim Schreiben darstellt.

Richter und Kruglanski (1999) konnten Adressatenorientierung mit der Persönlichkeitseigenschaft des „need for closure“ in Verbindung bringen, also dem kognitiv motivierten Bedürfnis nach Geschlossenheit. Damit ist gemeint, dass sich Personen dahingehend unterscheiden lassen, ob sie es bevorzugen, eine Sache zum Abschluss zu bringen, oder ob sie unabgeschlossene Prozesse und mehrdeutige Situationen als akzeptabel und unproblematisch ansehen. Die Autoren untersuchten diese Fragestellung ebenfalls mit dem Paradigma der „referential communication tasks“. Sie bildeten auf Grund vorab erhobener Werte aus einem „need for closure“-Fragebogen zwei Extremgruppen: Studierende mit einem hohen versus Studierende mit einem niedrigen Bedürfnis nach Geschlossenheit. Alle Teilnehmer erhielten ein Set von Tangram-Figuren und sollten geeignete Beschreibungen zu deren Identifikation erstellen, einmal für sich selbst, einmal für eine andere Person. In einer zweiten Phase identifizierten die Teilnehmer die Figuren anhand ihrer eigenen und anhand fremder Texte. Ein Hauptresultat bestand darin, dass die Identifikation besser auf Basis der eigenen Texte gelang, was eine Replikation der Ergebnisse von Fussell und Krauss darstellt (1989; siehe oben). Die Beschreibungen in den beiden Gruppen unterschieden sich zudem hinsichtlich verschiedener Merkmale. Personen mit einem hohen Bedürfnis nach Geschlossenheit schrieben kürzere Texte, und auf inhaltlicher Ebene verwendeten sie deutlich häufiger figural geprägte Beschreibungen, die sich darauf bezogen, was eine bestimmte Figur repräsentieren oder darstellen könnte (z. B. einen bestimmten Gegenstand). Im Gegensatz dazu fielen die Texte der Personen mit niedrigerem Geschlossenheitsbedürfnis länger aus und die Tangrams wurden anhand wörtlicher Beschreibungen präzisiert, die sich vornehmlich auf geometrische Eigenschaften der Formen bezogen. Ein weiterer Haupteffekt bestand darin, dass solche Beschreibungen, die von Studierenden mit niedrigem „need for closure“ erstellt worden waren, häufiger zu einer erfolgreichen Identifikation der Figuren führten. Richter und Kruglanski sehen darin einen Beleg, dass der kommunikative Aspekt des „audience design“ nicht automatisch bei allen erwachsenen Schreibern in gleicher Qualität situationsabhängig umgesetzt wird, sondern dass die Orientierung am Adressaten auch durch Persönlichkeitseigenschaften mitbeeinflusst wird, die in Zusammenhang mit dem Prozess der Konstruktion einer geeigneten Wissensrepräsentation stehen.

Mambrino (2003) ließ junge Erwachsene expositorische Texte zu einem psychologischen Sachthema erstellen. Zusätzlich variierte sie die situationale Bezugsgröße des Adressaten, der vertraut oder unvertraut sein konnte sowie entweder über Vorwissen verfügte oder nicht. Daneben erhob Mambrino individuelle Informationen über die Schreiber: verbale Fähigkeit, bereichsspezifisches Vorwissen und soziale Perspektivenübernahme. Textseitig wurden Kohärenz-, Wissens- und Strukturaspekte der Schreibprodukte berücksichtigt. Vor allem das

inhaltliche Wissen der Schreiber wies bedeutsame Zusammenhänge zu kohärenz- und inhaltsbezogenen Aspekten in den Texten über die verschiedenen Bedingungen hinweg auf. Soziale Perspektivenübernahme erwies sich - zumindest im Verbund mit dem sachbezogenen Vorwissen - ebenfalls als Prädiktor für Textkohärenz. Durch die Verbalfähigkeit der Teilnehmer konnten dagegen keine Textqualitätsmerkmale vorhergesagt werden.

Aus linguistischer Perspektive befasste sich Schindler (2004) empirisch mit dem Phänomen der Adressatenorientierung beim Schreiben. Sie ließ Studierende in kooperativen Schreibsettings Texte verfassen und untersuchte dabei sowohl instruktive Texte in Form von Spielanleitungen zu einem Computerspiel, die für Kinder angefertigt werden sollten, als auch Bewerbungs- und Absagebriefe mit jeweils unterschiedlicher kontextueller Einbettung. Auch hier kommt Schindler zu dem Schluss, dass (Sach-) Expertise ganz prinzipiell eine wesentliche Voraussetzung ist, um adressatenorientiertes Schreiben zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang sieht die Autorin insbesondere Sachexpertise als bestimmenden Faktor. Mit Hilfe von konversations- und korpusanalytischen Verfahren konnte sie zeigen, dass eine qualitativ hochwertige Strategie zur Realisierung von Adressatenorientierung auf globaler Textebene vornehmlich von Personen eingesetzt wurde, die bezüglich des sachbezogenen Schreibthemas über hohe Expertise verfügten. Eine lokale Umsetzung adressatenorientierter Aspekte auf einzelsprachlicher Formulierungsebene konnte dagegen auch bei Dyaden von Schreibern beobachtet werden, die relevantes Sachwissen in geringerem Umfang besaßen. Als Erklärung führt Schindler an, dass Sachexpertise mit Blick auf die beim Schreiben benötigten kognitiven Ressourcen möglicherweise eine entlastende Wirkung hat und somit den Einsatz von Schreibstrategien begünstigt, die sich global am Konstrukt des Adressaten orientieren. Als ebenso grundlegend für Adressatenorientierung sieht Schindler aber auch das Verfahren des Perspektivenwechsels an: In den kooperativen Schreibdyaden nutzten die Teilnehmer häufig die Möglichkeit, sich in die Lage des Textrezipienten hineinzuversetzen, um adressatenbezogene Probleme beim Anfertigen der Texte in der sozialen Interaktion gemeinschaftlich auszuhandeln.

Einen weiteren Ansatz, um adressatenorientierte Kommunikation bei Erwachsenen zu untersuchen, stellt das Experten-Novizen-Paradigma dar. Jucks, Bromme und Runde (2003) untersuchten Prozesse der Experten-Laien-Kommunikation im Internet. Pharmaziestudenten und -absolventen wurden gebeten, im Internet auf fachbezogene Anfragen schriftlich zu antworten. Die Expertise der Teilnehmer wurde zusätzlich durch einen eigens konzipierten Wissenstest geprüft. Die fiktiven Anfragen konnten dabei entweder von Laien oder von Medizinern stammen, und es wurde variiert, ob den Teilnehmern eine externe Repräsentation des relevanten Themas in Form einer Liste oder einer schematischen Abbildung zur Verfügung stand. Die Autoren konnten generell eine recht gute Leseranpassung in den Texten nachweisen, wobei sie sowohl inhaltsunspezifische (z. B. Verwendung von direkter Anrede) als auch inhaltspezifische Komponenten (z. B. Fachwortgebrauch) berücksichtigten. Bei Verfügbarkeit einer Grafik (externe Repräsentation) wurden weniger Beispiele in die Texte eingebunden als bei einer Liste, und dies selbst dann, wenn den Schreibenden zuvor mitgeteilt wurde, dass ihr Adressat nicht über die in Frage stehende Grafik verfügt. Somit scheint

eine grafische externe Repräsentation sich eher nachteilig auf den Prozess des „audience design“ auszuwirken.

Eine andere Studie, bei der es um Internet-Expertise ging, stammt von Nückles, Wittwer und Renkl (2005). Hier zeigte sich, dass Experten dann am adaptivsten kommunizierten, wenn sie gültige und zuverlässige Informationen über ihre realen Adressaten erhielten. Als Kriterium für die Effektivität der Kommunikation diente in dieser Studie die Performanz der Laien in einem Wissenstest im Anschluss an die Kommunikationssituation. Laien, die Informationen von einem Experten unter den oben genannten Bedingungen erhielten, schnitten im Wissenstest am besten ab. Für sehr unerfahrene Laien lieferten die Experten zudem häufig Definitionen, um eine gemeinsame Wissensbasis, den „common ground“ zu konstituieren. Bei Laien mit bereits umfassenderen Grundkenntnissen dagegen richteten die Experten ihre Texte auch stärker auf die Vermittlung von Hintergrundwissen aus.

Die Befundlage zur Adressatenorientierung beim Schreiben zeigt, dass es bereits empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber gibt, wie sich bestimmte Bedingungen auf Seiten der Situation und auf Seiten der Person des Schreibers auf das Maßschneiden von Texten auswirken können. Unterstützt wird dieses Bild durch die Ergebnisse zur mündlichen Sprachproduktion. Dabei wurden für das Schreiben – wenn auch in der Regel nicht systematisch innerhalb einer Studie (siehe jedoch z. B. Jechle, 1992; Rubin & Rafoth, 1986) – unterschiedliche Textsorten untersucht, und je nach Forschungsfrage lag der Schwerpunkt der Studien entweder auf den Merkmalen des Schreibprozesses oder auf den Eigenschaften der entstehenden Textprodukte. Dies impliziert die Frage nach der Definition von Adressatenorientierung (oder „audience design“, oder dem Herstellen von „common ground“). Das folgende Kapitel greift diese beiden Aspekte der Prozess- und der Produktfokussierung getrennt auf und gibt neben definitorischen und inhaltlichen Aspekten auch jeweils einen Überblick, welche methodischen Zugangsmöglichkeiten zur Untersuchung des Phänomens bestehen.

3. Schreiben für Adressaten: Prozess- und Produktaspekte

Wenn man Adressatenorientierung erforschen möchte, sieht man sich zwangsläufig damit konfrontiert, dass dieser Aspekt interpersonalen Kommunikation sowohl für den Schreibprozess als solchen Relevanz besitzt als auch in den Resultaten dieses Prozesses, den entstehenden Textprodukten, festgemacht werden kann. Adressatenorientierung kann demnach begrifflich unterschiedlich aufgefasst werden. Einige Forscher verstehen darunter den kognitiven Akt der Schreiber, sich während des Schreibprozesses eine Repräsentation des Adressaten aufzubauen, indem sie dessen Bedürfnisse antizipieren, und diese Repräsentation in der Folge der Schreibhandlung aufrechtzuerhalten. Andere Positionen definieren Adressatenorientierung mit deutlichem Textbezug als Eigenschaft der Resultate des Schreibprozesses: Ein Textprodukt weist Adressatenorientierung in mehr oder weniger hohem Ausmaß auf. Bisweilen sucht man auch vergebens nach einem definitorischen Rahmen und ist darauf angewiesen, sich die konzeptuelle Ausrichtung der Forschungen anhand des methodischen Vorgehens zu rekonstruieren.

Prozess- und Produktebene sind ohne jeden Zweifel eng miteinander verbunden, und doch erfordern sie einen jeweils unterschiedlichen definitorischen Rahmen für Adressatenorientierung und verschiedene Wege, um empirische Untersuchungen durchzuführen. Der Zusammenhang zwischen Prozess- und Produktaspekten ist bislang eher weniger intensiv erforscht, was möglicherweise daran liegen mag, dass hierfür ein relativ breites methodisches Untersuchungs- und Analysespektrum erforderlich ist.

Janssen, van Waes und van den Bergh (1996) unterscheiden im Kontext kognitiver (individuumbezogener) Schreibforschung zwei Dimensionen zur Klassifikation von Untersuchungsmethoden. Eine Dimension bezieht sich darauf, ob sich eine Methode der direkten oder indirekten Beobachtung zuordnen lässt; eine weitere Dimension deckt den Aspekt ab, ob es sich um eine Methode mit synchroner oder asynchroner Datengewinnung handelt. Schreibprozessbezogene Methoden lassen sich als synchron charakterisieren; Methoden mit Produktfokus sind demgegenüber als asynchron einzustufen. Liegt eine direkte Beobachtung zu Grunde, werden in der Regel Informationen von den Probanden selbst eingeholt, beispielsweise in Form von so genannten „think-aloud“-Protokollen, bei denen die Teilnehmer kontinuierlich ihre Gedanken während des Schreibprozesses verbalisieren (synchron), oder in Form von retrospektiven Selbstauskünften nach Beendigung des Schreibvorgangs (asynchron). Bei indirekten Beobachtungsmethoden dagegen besteht keine Möglichkeit, unmittelbar Einblick in die Gedanken der Schreiber zu erhalten. Hier herrschen Verfahren vor, die eine möglichst präzise Beschreibung und Charakterisierung der objektivierbaren Merkmale entweder des Schreibprozesses (synchron) oder des Schreibproduktes (asynchron) erlauben. Jede dieser Zugangsmöglichkeiten bietet eigene Vor- und Nachteile, über die man sich bei deren Anwendung bewusst sein sollte. Tabelle 1 veranschaulicht diese zweidimensionale Klassifikation.

Tabelle 1: Klassifikation von Beobachtungsmethoden in der kognitiven Schreibforschung (in Anlehnung an Janssen, van Waes & van den Bergh, 1996).

	Direkte Beobachtung	Indirekte Beobachtung
Synchrone Datenerhebung	„think-aloud“-Protokolle	Objektivierbare Prozessmerkmale
Asynchrone Datenerhebung	Retrospektive Protokolle/ Befragungen	Objektivierbare Produktmerkmale

Das folgende Teilkapitel geht zunächst auf Fragen eines adressatenorientierten Schreibprozesses ein, schreibproduktbezogene Aspekte von Adressatenorientierung werden im darauf folgenden Teilkapitel behandelt.

3.1. Fokus Schreibprozess: Adressatenorientierte Textproduktion

Die in Abschnitt 2.1 vorgestellten Schreibprozessmodelle berücksichtigen den Umstand, dass Schreiben auch eine Anpassung an den Leser beinhaltet. Fasst man Adressatenorientierung demnach als relevantes Kennzeichen des Schreibprozesses an sich auf, so kann man zu einer Definition gelangen, die Adressatenorientierung an die schreibende Person koppelt: Adressatenorientierung ist das, was der Schreiber beim Planen, Niederschreiben und Überarbeiten seines Textes kognitiv leistet. Er baut eine kognitive Repräsentation des Adressaten oder der Adressatengruppe auf und hält diese während der gesamten Schreibhandlung aufrecht. Dass dieser Repräsentationsaufbau und die anschließende Aufrechterhaltung in Ausmaß und Angemessenheit variieren können, steht selbstverständlich außer Frage. Eine adressatenorientierte Textproduktion gelingt, wenn bestimmte günstige Bedingungen gegeben sind.

Aus den oben berichteten empirischen Befunden geht hervor, dass mit zunehmender Schreiberfahrung und Sachexpertise der Adressat mit höherer Wahrscheinlichkeit während des Schreibprozesses Berücksichtigung findet, dass textsortenabhängig beispielsweise beim Berichten die Orientierung am Leser früher gelingt als beim Argumentieren, dass sich die Anwendung adressatenorientierter Schreibstrategien mit Interventionsmethoden der Perspektivenübernahme fördern lassen, und dass sich die Vorgabe eines konkreten Adressaten günstig auswirkt. All dies hat wohl seine Gültigkeit mit Blick auf den Schreibprozess als Ganzes. Es beantwortet jedoch noch nicht, an welchen Stellen im Schreibprozess genau Adressatenorientierung in welcher Form handlungsrelevant wird.

3.1.1. Zur Qualität von Schreibprozessen

In der Schreibforschung hat sich in Anlehnung an das einflussreiche Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) eine prinzipielle Dreiteilung des Schreibprozesses in das Planen, das Ausführen und das Überarbeiten durchgesetzt. Adressatenorientierung spielt mit Sicherheit bei allen drei Teilprozessen eine wichtige Rolle, da sie eng miteinander verschränkt sind. Dennoch liegt diesen drei Teilkomponenten eine jeweils eigene Qualität zu Grunde. Es macht selbstverständlich einen Unterschied, ob und in welcher Weise man den

potenziellen Leser während der Planungsphase, während des Niederschreibens oder während der Überarbeitungsprozesse berücksichtigt (sofern diese Phasen denn überhaupt stattfinden). Sowohl anhand der präsentierten Schreibmodelle als auch anhand der empirischen Studien können erste allgemeine Rückschlüsse gezogen werden, wie sich Adressatenorientierung innerhalb der einzelnen Teilprozesse äußern kann.

Unmittelbar einsichtig erscheint zunächst, dass sich der kognitiv zu leistende Aufbau einer angemessenen Adressatenrepräsentation am deutlichsten in der Planungsphase niederschlagen dürfte. Wenn hier nicht ein adäquates Partnermodell durch den Schreibenden etabliert wird, setzt sich diese mangelnde Adressatenorientierung höchstwahrscheinlich im gesamten folgenden Schreibprozess fort oder muss mit zusätzlichem Aufwand in späteren Phasen ausgeglichen werden. Insbesondere kognitiv belastende Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Zeitdruck könnten in der Planungsphase den Vorgang des Repräsentationsaufbaus negativ beeinflussen; zumindest aus der Forschung zur mündlichen Adressatenorientierung liegen diesbezüglich Erkenntnisse vor (vgl. Kapitel 2.3.1). Umgekehrt ist es plausibel anzunehmen, dass Methoden, die einen funktional angemessenen und gezielten Repräsentationsaufbau schon während der Planung thematisieren und unterstützen, sich positiv auf die Adressatenorientierung während des gesamten Schreibprozesses auswirken können. Demzufolge ist es also nicht abwegig anzunehmen, dass die Planungsphase für den Aufbau der Adressatenrepräsentation maßgeblichen Charakter hat. Neben dem Arbeitsgedächtnis sind bei der Planung aber in besonderem Maße der Abruf und die Bereitstellung relevanter Informationen aus dem Langzeitspeicher für Adressatenorientierung von Bedeutung (vgl. z. B. das Schreibmodell von Hayes & Flower, 1980). Adressatenorientierung im Sinne der Herstellung eines angemessenen Lesermodells hängt beim Planen also stark davon ab, in welcher Weise Informationen über den Leser im Langzeitgedächtnis vorhanden sind und bereitgestellt werden können (siehe hierzu z. B. Jechle, 1992).

Schindlers (2004) Einteilung in global versus lokal eingelöste Adressatenorientierung ist insbesondere nützlich, um das Phänomen im Kontext von Planung, Ausführung und Revision zu verorten. Im Übrigen verweist bereits Rubin (1984) auf die Differenzierung von globalen und lokalen Aspekten adressatenorientierter schriftsprachlicher Kommunikation. Während beim Planen Fragen der globalen Adressatenorientierung im Sinne einer grundlegenden Etablierung des relevanten Partnermodells für den weiteren Schreibprozess geklärt werden, kommt es beim eigentlichen Textformulieren zu Adressatenorientierung auf einzelsprachlich lokaler Ebene. Nach Schindler kommen hier vor allem Formulierungsmuster zur Anwendung, sofern sie den Schreibern zur Verfügung stehen (vgl. auch den Aspekt der „stored writing plans“ bei Hayes & Flower, 1980). Auch bei Kellogg (2008) findet sich der Hinweis, dass eine lokale Adressatenorientierung bereits früher gelingt als eine globale Ausrichtung des Schreibprozesses am Leser.

Beim Überarbeiten schließlich eröffnet sich wohl ein gemischtes Bild. Aus den Forschungen zum Revidieren weiß man, dass Überarbeitungen prinzipiell auf unterschiedlicher Ebene erfolgen können. So beinhalten Oberflächenrevisionen beispielsweise Veränderungen von orthografischen Aspekten auf einzelsprachlichem Niveau. Tiefgreifende inhaltliche Revisionen betreffen dagegen größere textuelle Einheiten und sind in der Regel seltener; insbeson-

dere Schreiblerner führen solche anspruchsvollen Überarbeitungen fast nie durch (für einen Überblick siehe z. B. Allal, Chanquoy & Largy, 2004). Adressatenorientierung kann sich beim Überarbeiten also auf lokale Operationen auf Ebene der Textoberfläche beziehen, etwa der Änderung einzelner Wörter, um die Wortwahl für den Partner aus Sicht des Schreibers zu verbessern. Genauso kann sich adressatenorientiertes Revidieren aber auch auf einer globalen Ebene abspielen und größere Texteinheiten oder gar den ganzen bisher vorliegenden Text betreffen: Es werden konzeptuelle Änderungen am Partnermodell vorgenommen und systematisch in den bisher produzierten Textentwurf eingebunden. Aus den vorgestellten empirischen Befunden lässt sich festhalten, dass erfolgreiche Interventionen zur Verbesserung adressatenorientierten Schreibens nahezu ausschließlich auf einer Förderung des Revisionsverhaltens fußen (Carvalho, 2002; Holliday & McCutchen, 2004). Die Bedeutung dieses Teilprozesses für Adressatenorientierung sollte also keineswegs unterschätzt werden.

Die komplexen Komponenten des Planens und Revidierens werden auch als so genannte High-level-Prozesse bezeichnet, Aspekte der (automatisierten) Ausführung dagegen als Low-level-Prozesse (siehe etwa Olive & Kellogg, 2002). Es gibt zusammenfassend also Hinweise darauf, dass sich Adressatenorientierung während der High-level-Prozesse darin äußert, dass der Schreiber ein globales Konstrukt des Lesers im Blick behalten kann und relevante Langzeithalte punktgenau bereitstellt. Bei Low-level-Prozessen geht es hingegen vielmehr um Fragen einzelsprachlicher Formulierungen, die sich unter anderem auf die sprachliche Angemessenheit für den Adressaten mit Blick auf Wortwahl und syntaktische Komplexität beziehen.

In der Schreibdidaktik wird die Frage nach der Qualität von Schreibprozessen ein wenig anders akzentuiert. Das (schulische) Schreiben wird als Lernhandlung angesehen und sollte anhand einer Prozessorientierung entwickelt werden. Nicht mehr das Produkt des Schreibens und dessen Beurteilung stehen dabei im Mittelpunkt des Lernens, sondern eine Förderung der Schreiblerner mittels einer fortlaufenden Beobachtung, Analyse und Bewertung ihrer Schreibprozesse durch die Lehrkräfte, Peers und die Schreiblerner selbst. Somit liegt der Schwerpunkt in diesem Fall darauf, dass die Teilprozesse des Schreibens teilweise voneinander getrennt und mit unterstützenden Angeboten eingeübt werden können. Dies impliziert aber auch, dass Lehrende und Lernende mit unfertigen und unzulänglichen Zwischenprodukten umzugehen vermögen, also die „schwierige Umstellung von einer fehlerfeindlichen zu einer fehlerfreundlichen Unterrichtskultur“ (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 30). Die Qualität des Schreibprozesses äußert sich eben nicht von Beginn an in einem makellosen Text, sondern in den fortlaufend beobachtbaren Lernfortschritten bezüglich des Erwerbs günstiger Schreibstrategien. Hier steht demnach die Vermittlung von Adressatenorientierung im Prozess des Schreibens durch vielfältige geeignete Methoden im Mittelpunkt, wobei allen drei Teilprozessen gleichsam Aufmerksamkeit geschenkt wird.

3.1.2. Methodische Zugangsmöglichkeiten für eine empirische Schreibprozessforschung

Anhand der zu Beginn dieses Kapitels präsentierten Klassifikation von Janssen, van Waes und van den Bergh (1996) wurde bereits erkennbar, dass sich eine Untersuchung des Schreibprozesses entweder einer direkten Beobachtung der schreibrelevanten Kognitionen bedienen oder sich auf die objektivierbaren Beobachtungsmerkmale des Schreibprozesses selbst konzentrieren kann (oder beides). Die nachfolgend genannten Methoden beziehen sich auf die Untersuchung individueller Schreibprozesse.

Direkte Beobachtung schreibrelevanter Kognitionen

Als Klassiker der direkten Beobachtungsmethode können „think-aloud“-Protokolle gelten, die bereits von Bereiter und Scardamalia (1987) und in der Folge von vielen weiteren Schreibforschern in ihren Studien genutzt wurden. Diese Methode des lauten Denkens ist dabei schon früher entwickelt worden und ist in der Psychologie gewissermaßen „historisch“ verankert. Bereits bei Watson (1920) und Duncker (1935) findet sie Anwendung, um grundlegende Denkprozesse beobachtbar zu machen. Seit den 1970er Jahren ist sie populär geworden, um kognitive Problemlöseprozesse zu erforschen (siehe Newell & Simon, 1972; Lüer, 1973; Dörner, 1974). Allerdings wird dieser methodische Zugang auf Grund seiner Reaktivität auch kritisch gesehen (siehe z. B. Ericsson & Simon, 1980). Wendet man die Methode des lauten Denkens in der Schreibforschung an, werden die teilnehmenden Personen gebeten, ihre Kognitionen während des Schreibens laut zu verbalisieren. Diese Äußerungen werden aufgezeichnet und protokolliert, um sie anschließend zu analysieren. Ein wesentlicher Vorteil dieser Methode besteht darin, dass man quasi „online“ die Gedankengänge der Schreiber erfahrbar macht und mit dem Geschehen im Schreibprozess in Verbindung bringen kann. Der Hauptnachteil liegt allerdings in der Reaktivität, was auch im Schreibkontext mehrfach kritisiert wurde (siehe z. B. Janssen, van Waes & van den Bergh, 1996; Smagorinsky, 1989). Durch das mündliche Verbalisieren des eigenen Gedankenstroms werden die Schreiber in eine Situation gezwungen, die beim „natürlichen“ Schreibvorgang so nicht besteht. Dadurch kann sich der Schreibprozess als solcher ändern, was im Nachhinein vom Ausmaß her nicht mehr rekonstruiert werden kann. Dennoch stellt diese Methode zweifelsohne ein nützliches Standbein der Schreibprozessforschung dar. Die ebenfalls in Tabelle 1 genannte Möglichkeit der nachträglichen Befragung oder Protokollierung von schreibrelevanten Kognitionen stellt zwar eine Alternative dar, hat aber mit eigenen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Reaktivität mit Blick auf den Schreibvorgang an sich ist hierbei reduziert, es ergeben sich jedoch neue Probleme, da die retrospektive Abfrage Verzerrungen unterschiedlicher Natur mit sich bringen kann. Beide Methoden könnten aber durchaus zur Anwendung gebracht werden, wenn es speziell um die Analyse von Adressatenorientierung im Schreibprozess geht.

Indirekte Beobachtung schreibrelevanter Kognitionen

Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Schreibprozess in geeigneter Form aufzuzeichnen, um ihn anschließenden pauseologischen Analysen zugänglich zu machen. Die Konservierung der Schreibhandlung kann dabei auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Mit Hilfe so genannter Grafiktablets ist es heute möglich, die handschriftliche Schreibspur der Teilnehmer direkt elektronisch mitzudokumentieren. Im Falle des konventionellen Schreibens per Hand bieten Videokameras die Möglichkeit, den Schreibprozess aufzuzeichnen (siehe z. B. Grabowski, Weinzierl & Schmitt, 2010). Für die Konservierung von Schreibhandlungen am Keyboard stehen verschiedene keystroke-logging-Programme zur Verfügung, und selbst die Kopplung von Prozessdaten der Schreibauführung mit Blickbewegungsdaten während des Schreibens wird mittlerweile durch entsprechende Softwareprodukte ermöglicht.

Liegt der Schreibprozess in geeigneter Form als Aufzeichnung vor, so können pausenbezogene Analysen indirekt Aufschluss über die beim Schreiben aufgetretenen kognitiven Prozesse geben (ein Überblick findet sich bei Olive, Alves & Castro, 2009). Ein deutlicher Vorteil dieser Methode besteht in der Nichtreaktivität: Die Schreibhandlung als solche wird nicht nennenswert beeinflusst. Zudem können Pausenprofile Aufschluss über den relativen Ablauf unterschiedlicher kognitiver Vorgänge in der Gesamtschreibhandlung geben. Das größte Problem besteht hier darin, allein auf Basis der Pausen und deren Eigenschaften (Länge, Auftretensmuster etc.) auf zu Grunde liegende kognitive Prozesse zu schließen. Mit Blick auf Adressatenorientierung könnte sich dies als äußerst schwierig erweisen. Selbst wenn man eine früh im Schreibprozess auftretende lange Pause relativ sicher einer Planungsphase zuordnen könnte, wäre noch nichts darüber ausgesagt, was genau Gegenstand dieser Planung war. Gleiches gilt analog für Revisionsphasen. Zusätzlich dürfte die Sachlage dadurch kompliziert werden, dass sich Adressatenorientierung auch lokal auf Ebene einzelsprachlicher Formulierungsprozesse finden lässt. Damit können gegebenenfalls kürzere Pausen einhergehen, die nicht hinreichend gut von anderen Teilprozessen unterschieden werden können, die an ähnlichen Stellen im Schreibprozess ebenso Pausen ähnlicher Länge erzeugen (z. B. orthografisch motivierte Oberflächenrevisionen).

Das Zweitaufgabenparadigma: Arbeitsgedächtnisbezogene Bedingungsmanipulation

Um die Bedeutung unterschiedlicher Arbeitsgedächtniskomponenten für das Schreiben zu untersuchen, wird im so genannten Zweitaufgabenparadigma neben der Bearbeitung des Schreibauftrags als Erstaufgabe eine weitere, zweite Aufgabe zur gleichzeitigen Bearbeitung vorgegeben. Durch diese Manipulation der Schreibbedingung lässt sich untersuchen, inwieweit Teilprozesse der Schreibhandlung sich durch Zweitaufgaben beeinflussen lassen, die sich auf bestimmte Arbeitsgedächtniskomponenten beziehen (siehe z. B. Olive, Kellogg & Piolat, 2008). Gemäß dem Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley (1986; siehe auch Baddeley & Hitch, 1974) besteht das Arbeitsgedächtnis aus mehreren Komponenten. Der so genannten zentralen Exekutive kommt dabei eine übergeordnete Leitfunktion zu, welcher die modalitätsspezifischen Hilfsysteme der phonologischen Schleife und des visuell-räumlichen Notizblocks untergeordnet sind. Die phonologische Schleife dient der Verarbeitung sprachlich-akustischer Informationen, der visuell-räumliche Notizblock übernimmt entsprechend die Verarbeitung visuell-räumlicher Informationen. Ein episodischer Puffer fungiert als Verbin-

dungsmechanismus zwischen diesen Komponenten. Die zentrale Exekutive übernimmt in diesem Modell die Überwachung und Kontrolle der Inhalte und Verfügungskapazitäten sowie die Anpassung und Steuerung der im gesamten Arbeitsgedächtnis ablaufenden Verarbeitungsprozesse (vgl. auch Hasselhorn & Gold, 2009). Kellogg (1996) hat ein auf die Komponenten des Arbeitsgedächtnisses ausgerichtetes Schreibmodell entwickelt, das diese Differenzierung für das Schreiben aufgreift. Einen differenzierten Überblick zur Arbeitsgedächtnisforschung geben zum Beispiel Cowan (2005) oder Baddeley (2007).

Wird ein Teilprozess des Schreibens durch eine solche Zweitaufgabe gestört oder ganz zum Erliegen gebracht, gilt dies als Hinweis darauf, dass die Arbeitsgedächtniskomponente, auf welche die Zweitaufgabe abzielt, auch für den Teilprozess während des Schreibens Bedeutung besitzt. Die Vorgehensweise beim Zweitaufgabenparadigma im Sprachbereich wird aus einer Methodenperspektive von Rummer (1996) kritisch besprochen.

Im Rahmen der empirischen Ergebnisse zur Adressatenorientierung im mündlichen Bereich wurde bereits berichtet, dass eine angemessene Partnerorientierung unter Zeitdruck selbst bei geübten erwachsenen Personen nicht mehr gewährleistet werden kann (Horton & Keysar, 1996). Dies kann zumindest als erster Hinweis gelten, dass die Arbeitsgedächtniskapazität ganz generell eine wichtige Rolle bei der Umsetzung partnerbezogener Kommunikation spielt. Deutlicher noch manifestieren sich die Hinweise in der Studie von Roßnagel (1995, 2000), der feststellen konnte, dass Adressatenorientierung beim Sprechen nicht mehr erfolgt, wenn eine kognitive Mehrbelastung auf Grund einer Zweitaufgabe besteht. In ähnlicher Weise ist es denkbar, das Zweitaufgabenparadigma auch beim Schreiben zur Untersuchung von Adressatenorientierung einzusetzen und mittels geeigneter Erst- und Zweitaufgaben spezifische Komponenten des Schreibprozesses speziell mit Blick auf dieses Phänomen zu erforschen. Bislang besteht hier noch Forschungsbedarf.

Damit ist zwar das Spektrum an methodischen Möglichkeiten zur Untersuchung individueller Schreibprozesse weitgehend beleuchtet, wie bei Schindler (2004) deutlich wird, gibt es aber auch bezüglich Schreibdyaden und Kleingruppen von Schreibern (Schreibkonferenzen) Verfahren zur prozessbezogenen Datenerhebung. Die von Schindler favorisierten Schreibdyaden waren eine erfolgreiche Methode, um mittels Konversationsanalysen der Gesprächsprotokolle zu Aufschlüssen über Adressatenorientierung im Schreibprozess zu gelangen. Aus qualitativer Sicht stellt diese Zugangsweise eine wertvolle Option dar, um zu direkten Beobachtungsdaten zu gelangen. Diese sind weniger reaktivitätsbelastet und zeichnen ein differenziertes Bild der sozialen Aushandlungsvorgänge bezüglich der Adressatenrepräsentation. Ähnliches gilt sicherlich für Schreibkonferenzen mit mehr als zwei Teilnehmern. Der gravierende Nachteil solcher Methoden besteht eindeutig darin, dass sich die Vorgänge während des Schreibens nicht mehr auf ein einzelnes Individuum beziehen lassen, was eine Kopplung sowohl der Schreibprozesscharakteristika als auch anschließend der Textproduktmerkmale mit personalen Schreibereigenschaften ausschließt. Gerade mit Blick auf die kognitiven Voraussetzungen der Schreiber ist es aber unumgänglich, Informationen auf individueller Ebene zu erheben.

3.2. Fokus Schreibprodukt: Adressatenorientierte Texte

Neben den Verfahren zur Analyse von Schreibprozessen und zur Förderung von Schreiblernern durch die Fokussierung von Prozessmerkmalen des Schreibens stellt das resultierende Textprodukt in seiner abschließenden Form ein für die Forschung ebenso wichtiges und nützliches Ergebnis sprachlichen Handelns dar. Zudem lassen sich - bislang zumindest - nicht alle qualitativen Unterschiede von Texten allein auf Grund unterschiedlicher Prozesscharakteristika erklären. An dieser Stelle sei die Frage nach der Definition von Adressatenorientierung noch einmal aufgegriffen. Neben der prozessnahen Verortung derselben als kognitive Repräsentation, die vom Schreibenden geleistet wird, kann man Adressatenorientierung produktseitig auch als Merkmal von Texten definieren, als etwas, worüber Texte in unterschiedlichem Ausmaß verfügen. Adressatenorientierung stellt dann nicht mehr einen Prozessaspekt des Schreibens dar, sondern dessen Resultat. Man kann Adressatenorientierung daher auch als eine Komponente von Textqualität ansehen.

3.2.1. Adressatenorientierung als Komponente von Textqualität

Adressatenorientierung als Merkmal von Textprodukten vermag etwas über deren Qualität auszusagen. Verfügt ein Text über hohe Adressatenorientierung, so ist seine Qualität hinsichtlich der funktionalen Angemessenheit und Nützlichkeit für den Rezipienten als sehr gut einzustufen. Hat ein Text dagegen nur geringe Adressatenorientierung aufzuweisen, so liegt auch eine entsprechend niedrige Qualität vor. In letzter Konsequenz stellt sich in einem funktional-instrumentellen Verständnis schriftsprachlicher Kommunikation die Frage, ob der Text für den Leser „funktioniert“: Hohe Adressatenorientierung gewährleistet, dass die intendierten Ziele des Schreibers beim Adressaten auch erreicht werden. Der Leser wird durch die Textrezeption im Falle einer Instruktion beispielsweise in die Lage versetzt, eine Handlung erfolgreich auszuführen. Einige der in Kapitel 2 vorgestellten Studien überprüften diesen Aspekt der Funktionalität von Textprodukten tatsächlich auch empirisch. Vor allem die Forschungen im Paradigma der „referential communication tasks“ nutzen die Möglichkeit, die verfassten Beschreibungen einer authentischen Bewährungsprobe zu unterziehen und an realen Lesern zu überprüfen, in welchem Ausmaß geometrische Figuren mit Hilfe der Textprodukte erfolgreich identifiziert werden können (siehe etwa Fussell & Krauss, 1989; Richter & Kruglanski, 1999).

Nicht immer ist eine solche Überprüfung jedoch möglich oder nötig. In diesen Fällen ist es sinnvoll, Adressatenorientierung als Komponente von Textqualität an den Merkmalen der vorliegenden Textprodukte selbst festzumachen. Dabei fügt sich Adressatenorientierung ein in eine ganze Reihe unterschiedlicher Dimensionen, die bei der Textbewertung herangezogen werden können. Eine solche Bewertung von Textprodukten findet im schulischen Kontext zum Beispiel regelmäßig statt und kann sich textmusterspezifisch auch an verschiedenen Kriterien orientieren. Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) haben hierzu neben einem allgemeinen Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten auch spezifischere Kataloge erstellt, die es erlauben, unter Berücksichtigung der Textmusterfrage Bewertungsschwerpunkte im Kontext der jeweiligen Schreibaufgaben zu setzen. So finden sich bei den

Schreiben für Adressaten: Prozess- und Produktaspekte

Autoren unter anderem Kriterienkataloge für Schreibaufgaben in den Bereichen Erzählen, Berichten, Präsentieren und populärwissenschaftliches Schreiben. Für die vorliegende Arbeit soll jedoch der Basiskatalog die Grundlage bilden. Der Basiskatalog unterscheidet im Einzelnen die in Tabelle 2 aufgeführten Bereiche.

Tabelle 2: Basiskatalog zur mehrdimensionalen kriterialen Textbewertung von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, S. 95).

Dimension	Kriterium	Grad		
Sprachrichtigkeit		1	0,5	0
Orthografie	1. Entspricht die Orthografie einschließlich Zeichensetzung dem Lernstand?			
Grammatikalität	2. Sind Wortbildung und Satzbau grammatisch korrekt?			
Sprachangemessenheit				
Wortwahl	3. Ist der Wortschatz angemessen? Werden Inhaltswörter, Funktionswörter, komplexe Ausdrücke und Fachtermini treffend verwendet?			
Satzbau	4. Ist der gewählte Satzbau der Aufgabe und dem Leser angemessen?			
Inhalt				
Gesamtidee	5. Lässt der Text eine dem Thema angemessene Gesamtidee erkennen? (z.B. passende Überschriften)			
Umfang/ Relevanz	6. Sind Umfang und Inhalt der Aufgabe angemessen?			
Aufbau				
Textmuster	7. Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet?			
Textaufbau	8. Ist der Text sinnvoll aufgebaut? Lässt er eine innere/äußere Gliederung erkennen? (Abschnitte etc.)			
Thematische Entfaltung	9. Wird das Thema in einer der Fragestellung angemessenen Art entfaltet?			
Leserführung	10. Wird der Leser aktiv durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?			
Prozess				
Planen/ Überarbeiten	11. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?			
Wagnis/ Kreativität	12. Lässt der Text ein besonderes sprachliches Wagnis erkennen? Ist er in besonderer Weise kreativ?			

Da der Katalog im Kern für die Bewertung von Schülertexten konzipiert ist, finden sich dort teilweise Formulierungen, die sich speziell an der Schreiberfahrung von Schreiblernern orientieren. Auf Grund des allgemeinen Charakters des Kataloges steht einer Anwendung für andere Gruppen, zum Beispiel geübte (erwachsene) Schreiber, prinzipiell jedoch nichts entgegen. Anhand der dort aufgeführten allgemeinen Dimensionen von Textmerkmalen lässt sich Adressatenorientierung an mehreren Stellen verorten. Die Autoren schlagen neben

kriterialen Leitfragen für jeden Unteraspekt auch eine dreistufige Bewertungsskala vor, um den jeweiligen Ausprägungsgrad grob zu quantifizieren.

Dieser Katalog bindet auch eine Prozessdimension in die Bewertung mit ein und schlägt so eine Brücke zur Ebene des Schreibprozesses. Um eine Bewertung auf dieser Dimension vornehmen zu können, müssen jedoch Informationen über den Schreibprozess anhand des vorliegenden Textproduktes rückgeschlossen werden. Dies kann selbstverständlich nur näherungsweise die tatsächlich zu Grunde liegenden Prozessmerkmale abbilden; eine vollständige Rekonstruktion des Schreibprozesses allein auf Basis des Schreibresultats kann nicht gelingen, da unterschiedliche Prozesse und Strategieanwendungen durchaus zu vergleichbaren Ergebnissen auf textueller Ebene führen können. Man kann hier zum Beispiel die Tatsache anführen, dass Experten bestimmte Schreibaufgaben durchaus nach der „knowledge telling“-Strategie bearbeiten können und im Resultat dennoch ein qualitativ hochwertiger Text entsteht (siehe McCutchen, 2006). Die Prozessdimension wird daher in den folgenden Ausführungen unberücksichtigt bleiben, wenn es darum geht, Adressatenorientierung als Teil von Textqualität zu verorten.

Der für die vorliegende Arbeit zentrale Bereich der Adressatenorientierung liegt in gewisser Weise quer zu den Dimensionen des Basiskatalogs. Prinzipiell muss man davon ausgehen, dass sich Adressatenorientierung auf allen Dimensionen niederschlagen kann, wenn es um das Maßschneidern eines Textes für einen Adressaten oder eine Adressatengruppe geht. Allerdings weisen bestimmte Komponenten eine höhere Nähe zum Aspekt der Adressatenorientierung auf als andere. Gerade die Frage nach der sprachlichen Angemessenheit ist häufig auch eine Frage nach der Adressatenorientierung von Texten. Insbesondere dann, wenn erwachsene Personen für Kinder oder (Sach-) Experten für Laien schreiben, ist die sprachliche Angemessenheit der Texte mit Blick auf Wortwahl und Komplexität des Satzbaus ein gültiges und prägnantes Kennzeichen für Adressatenorientierung und wird in verschiedenen Studien als Maß für die Leseranpassung von Texten herangezogen (siehe z. B. Jucks, Bromme & Runde, 2003; Schindler, 2004).

Die Dimension der Sprachrichtigkeit liefert demgegenüber im Verhältnis weniger Aufschluss über Adressatenorientierung. Es ist kaum anzunehmen, dass Schreiber die orthografische oder grammatische Korrektheit abhängig vom Adressaten systematisch variieren. Vielmehr stoßen Schreiblerner bei dieser Dimension lernbedingt auf individuell bestehende Grenzen, und kompetente Schreiber werden in der Regel jeden Text orthografisch und grammatisch korrekt gestalten (Automatisiertheitsaspekt). Allenfalls mit Blick auf eine Sorgfaltskomponente könnte hier Adressatenorientierung eine Rolle spielen. Ein fiktiver oder realer Adressat könnte einem Schreiber beispielsweise als besonders kleinlich bezüglich der Orthografie von Texten vorgestellt werden, mit der Bitte, dies während der Textproduktion unbedingt zu berücksichtigen.

Bezogen auf die Inhaltsdimension lassen sich zumindest zwei allgemeine Anknüpfungspunkte für Adressatenorientierung festmachen. So kann es als empirisch gesichert gelten, dass Sachexpertise sich günstig auf Adressatenorientierung auswirkt (siehe Schindler, 2004), die Darstellung inhaltlicher Aspekte bei hoher Sachexpertise damit also mit höherer Wahrscheinlichkeit im Text auch adressatenorientiert umgesetzt ist. Zudem spiegelt sich im

Punkt der Angemessenheit des textuellen Umfangs auch die allgemeine Frage nach der Effektivität schriftlicher Kommunikation wieder, die von manchen Autoren ja durchaus als Aspekt von Adressatenorientierung aufgegriffen wird (z. B. Nückles, Wittwer & Renkl, 2005). Kürzere Texte mit gleicher funktionaler Wirkung können in diesem Sinne als effektiver und leserfreundlicher und somit auch als relativ adressatenorientierter gelten.

Schließlich kann unter der Perspektive des textuellen Aufbaus explizit die Leserführung als adressatenorientierte Teilkomponente identifiziert werden. Durch geeignete sprachliche Mittel gewährleistet der Text im positiven Fall, dass eine für den Leser vorteilhafte Textstrukturierung („Textaufbau“) vorliegt und der Rezipient auf diese Weise auch aktiv durch den Text geführt wird, was sich stark auf die Situation des Lesens bezieht. Aber auch bei den übrigen beiden Komponenten „Textmuster“ und „thematische Entfaltung“ spielt Adressatenorientierung eine Rolle. Wird durch den Schreiber beispielsweise ein für die Schreibaufgabe ungünstiges Textmuster aktiviert, sinkt die Chance, dass der resultierende Text optimal auf die Bedürfnisse des Lesers abgestimmt ist. - Eine Erzählung, die dem Muster eines sachbezogenen Berichts folgt, ist in der Regel wohl eher ungeeignet, um beim Rezipienten Spannung zu erzeugen.

Doch an welchen sprachlichen Indikatoren lässt sich Adressatenorientierung festmachen – eine komplexe Frage, die bislang noch nicht vollständig beantwortet werden konnte. Dennoch gibt es einige gesicherte Erkenntnisse, welche sprachlichen Einheiten und Phänomene konkrete Hinweise auf das Ausmaß an Adressatenorientierung in einem Text liefern können und somit gegebenenfalls auch Rückschlüsse auf die Repräsentation des Adressaten beim Schreiber erlauben.

3.2.2. Sprachliche Marker für Adressatenorientierung in Texten

Markierung des Informationsstatus

Im Kontext der Entwicklung mündlicher Adressatenorientierung wurde bereits auf das Prinzip der Markierung des Informationsstatus eingegangen (Hickmann, 2000; vgl. Kapitel 2.3.1). In seiner exophorischen Funktion kann dieses Prinzip mittels der Verwendung spezifischer oder unspezifischer Referenzen auch bei schriftlichen Textprodukten darüber Aufschluss geben, inwieweit die Vorwissenslage des Lesers berücksichtigt wurde. Jechle (1992) nutzt in seiner Untersuchung als sprachlichen Marker für Adressatenorientierung den Aspekt, wie die Verwendung des Artikels durch die Schreiber erfolgte. Auf Grund der vorab induzierten Annahmen über das Vorwissen ihres Adressaten konnte Jechle dadurch einen Hinweis darauf gewinnen, in welcher Weise die Schreiber das relevante Vorwissen als geteilt oder exklusiv konzipierten. Wurde ein Sachverhalt bei Ersterwähnung im Text mit dem bestimmten Artikel versehen (spezifische exophorische Funktion), so war dies ein Marker dafür, dass die Schreiber davon ausgingen, dass der entsprechende Sachverhalt auch dem Leser bereits bekannt war und somit geteiltes Vorwissen darstellte. Wurde für den Sachverhalt dagegen der unbestimmte Artikel verwendet (unspezifische exophorische Funktion), konnte man darauf schließen, dass der Schreiber sein eigenes Vorwissen als situational exklusiv einstufte. Adressatenorientierung liegt in diesem Fall immer dann vor, wenn sich die Verwendung

von bestimmtem/unbestimmtem Artikel an der tatsächlichen Vorwissenslage des Textrezipienten orientiert und diese angemessen berücksichtigt. Dies erfordert allerdings bei der Bestimmung solcher sprachlichen Marker, dass dem Forscher zuverlässige Kenntnis über das Vorwissen des Adressaten gegeben ist. Im Falle eines fiktiven Adressaten kann dies wie in der Studie von Jechle (1992) jedoch problemlos gewährleistet werden. In ähnlicher Weise könnten auch endophorische Referenzen (etwa in Form anaphorischer Wiederaufnahmen) linguistische Marker darstellen, die Aufschluss über die Adressatenorientierung eines Textes geben, auch im Sinne einer Leserführung.

Formulierungsmuster

Bei Schindler (2004) findet sich der Hinweis, dass sich Adressatenorientierung auch an der Verwendung von Formulierungsmustern festmachen lässt. Spielanleitungen, die für Kinder verfasst wurden, wiesen Formulierungsmuster auf, die sich in prägnanter Weise an einer konzeptionellen Mündlichkeit orientierten, mit teilweise deutlichem Bezug zu dialogischen Formen des Sprechens. Beispielhaft können hier Einschübe von elliptischen Ausrufen genannt werden, die auf die Aufmerksamkeit der kindlichen Textrezipienten abzielten („Aber Vorsicht!“ oder Ähnliches), sowie dialogartige Textsequenzen, die von einer rhetorischen Frage eingeleitet wurden. Mit Blick auf die Ausgestaltung von Spielanleitungen für Personen ab 50 Jahren konnten solche musterbezogenen Marker allerdings nicht mehr nachgewiesen werden; laut Schindler ließen sich hier keine stabilen Beschreibungskriterien finden.

Inhaltsunspezifische versus inhaltsspezifische Indikatoren

Jucks, Bromme und Runde (2003) präsentieren eine Gegenüberstellung von sprachlichen Indikatoren für Adressatenorientierung mit Blick auf ihre inhaltliche Spezifität. Die Autoren differenzieren dabei zwischen inhaltsunspezifischen und inhaltsspezifischen Markern. Unter inhaltsunspezifische Marker subsumieren sie hinsichtlich der schriftlichen Experten-Laien-Kommunikation in ihrer Studie folgende drei Indikatoren:

- Verwendung der Anredeform (direkte versus indirekte Anrede),
- Ausführlichkeit der inhaltlichen Darstellung (Textlänge auf Wortebene),
- expliziter Referenzbezug auf eine externe Inhaltsrepräsentation, wenn den Teilnehmern mitgeteilt wurde, dass diese dem Leser ebenfalls vorliegen wird.

Eine direkte Anrede, hohe Ausführlichkeit für Adressaten, die keine Vorkenntnisse besitzen, sowie die Einbeziehung des Referenzbezugs werden von den Autoren als Indikatoren für ein stark ausgeprägtes „audience design“ angesehen. Vor allem der letzte Indikator weist deutliche Parallelen zu den Markern auf, die Jechle (1992) verwendete: In beiden Fällen handelt es sich um exophorische Referenzen bezüglich eines geteilten (Vor-) Wissens. Im Kontrast hierzu nennen Jucks, Bromme und Runde auf Seiten der inhaltsspezifischen Indikatoren die folgenden drei:

- Verwendung von (voraussetzungsarmen) Beispielen,
- adaptive Auswahl der Inhalte,
- Fachwortgebrauch.

Für Laien, die nicht über das gleiche Vorwissen verfügen wie die Experten, sollte eine hohe Adressatenorientierung durch die vermehrte Verwendung von Beispielen, eine angemessene inhaltliche Auswahl (eher konkret, weniger ausschweifend) sowie einen reduzierten Fachwortgebrauch angezeigt werden.

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die Definition geeigneter inhaltsspezifischer Marker stark von der Gestaltung einer Schreibaufgabe abhängt. Insbesondere die Wahl des Textmusters, die Festlegung des Adressaten und die äußeren Rahmenmerkmale des Schreibkontextes spielen hier eine wichtige Rolle. Die Annahme, dass für Leser mit einem geringeren Vorwissensstand als dem des Schreibers längere Texte einen geeigneten Indikator für Adressatenorientierung auf Textebene darstellen, lässt sich bei anderen Aufgabensettings unter Umständen nicht mehr aufrecht erhalten, etwa wenn es um narrative Muster mit unterhaltendem Ziel geht, oder wenn unter der Bedingung einer starken Zeitrestriktion geschrieben werden muss. Andererseits hat auch die Studie von Richter und Kruglanski (1999) belegt, dass adressatengerechtere Tangrambeschreibungen häufig länger ausfallen und konkretere, präzisere Beschreibungselemente enthalten.

Metakommunikative Elemente

Vor allem, wenn längere Texte geschrieben werden, stellt sich die Frage nach deren Strukturierung. Wie bereits dargelegt, kann man diesen Strukturierungsaspekt als Leserführung und somit als Teil von Adressatenorientierung in Texten auffassen. Eine klare und übersichtliche Strukturierung hilft dem Leser ganz allgemein bei der Rezeption eines Textes, ganz unabhängig von inhaltlichen und textmusterbezogenen Belangen. Geeignete Indikatoren für Leserführung könnten neben den weiter oben bereits erwähnten endophorischen Textreferenzen auch in metakommunikativen Elementen zu finden sein, also in sprachlichen Äußerungen im Text, die in diesem Falle den Text und dessen (strukturelle) Eigenschaften selbst thematisieren. Dieser Aspekt der Rezipientenführung findet sich nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) zum Beispiel im Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1994). Solche metakommunikativen Elemente können dem Adressaten helfen, den strukturellen Aufbau eines (längeren) Textes besser nachzuvollziehen. Sie können darüber hinaus gegebenenfalls auch bestimmte Erwartungshaltungen an den Text erzeugen oder bestehende Erwartungen günstig modifizieren. Die Häufigkeit metakommunikativer Äußerungen in einem Text sollte also ebenfalls Informationen über das Ausmaß an Adressatenorientierung geben können. Hier liegt der Fokus dann primär auf der Situation der Textrezeption durch den Leser.

Der Aspekt linguistischer Indikatoren für Adressatenorientierung in Texten ist äußerst komplex und lässt sich an dieser Stelle nicht in seiner gesamten Tiefe darstellen. Dennoch hat die hier präsentierte Auswahl gezeigt, dass sich auf unterschiedlichen Ebenen durchaus praktikable Marker finden lassen. Zweifelsohne hängt die Bestimmung geeigneter Indikatoren ganz generell von mehreren Faktoren ab. An erster Stelle macht es einen großen Unterschied, wer in einer Schreibaufgabe tatsächlich Adressat ist. Wird für Kinder geschrieben, können eine einfache Wortwahl, eine wenig komplexe Syntax und konzeptionell mündlich ausgerichtete Formulierungsmuster als Merkmale für Adressatenorientierung dienen; dies gilt jedoch selbstverständlich nicht mehr, wenn anspruchsvolle Fachtexte für eine bestimmte

Fachleserschaft erstellt werden. Darüber hinaus nehmen auch das in Frage stehende Textmuster sowie die äußeren kontextuellen Schreibbedingungen eine wichtige Rolle ein. Unabhängig davon, in welcher Weise man linguistische Marker für die Identifikation von Adressatenorientierung in Texten festlegt und an die Gegebenheiten des Schreibenanlasses adaptiert, bleibt dadurch die Frage noch ungeklärt, mit welchen methodischen Möglichkeiten sich die in den Texten enthaltenen Informationen analysieren lassen.

3.2.3. Methodische Zugangsmöglichkeiten für eine empirische Forschung am Schreibprodukt

In der Sprachwissenschaft hat sich selbstverständlich ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Methoden und Verfahren zur Analyse von Texten etabliert. Auf die gesamte Bandbreite solcher korpusanalytischer Verfahrensweisen kann an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen werden. Vielmehr umfasst die folgende Auswahl solche Ansätze, die sich auch interdisziplinär durchgesetzt haben.

Bestimmung textueller Basismerkmale

Eine erste Möglichkeit, Daten aus empirisch gewonnenen Textkorpora zu gewinnen, besteht in der Bestimmung von Grundgrößen der Texte. Zu diesen Basismerkmalen wird in jedem Falle die Textlänge gezählt. Diese kann auf unterschiedlichem Auflösungsgrad definiert werden, gängig sind etwa die Anzahl an Zeichen oder Wörtern. Wie bereits dargelegt, sollte die Länge von Texten auch mit Blick auf Adressatenorientierung informativ sein. Darüber hinaus lassen sich aber auch weitere Merkmale von Texten bestimmen, etwa die durchschnittliche Satzlänge, die Anzahl orthografischer Fehler oder die mittlere Häufigkeit von Wörtern einer bestimmten Wortart im Text. Ohne konkrete inhaltliche Hypothesen, inwieweit solche Variablen das Ausmaß an Adressatenorientierung im Textprodukt indizieren, bewegt sich der Nutzen solcher Zusatzinformationen allerdings auf einer recht unspezifischen Ebene.

Darüber hinaus werden zu den Grundgrößen häufig auch Wortschatz und Syntax gezählt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 90), die man jedoch zunächst in geeigneter Weise bestimmen muss. Für den Wortschatzbereich bietet es sich an, bestimmte Quotienten zu bestimmen, zum Beispiel den so genannten Type-Token-Index, mit dem etwas über das Verhältnis von Vokabular- und Textumfang ausgesagt werden kann. Einen Überblick zur Textanalyse mit Hilfe von Methoden der quantitativen Linguistik gibt Mehler (2005).

Aber auch die Gesamtschreibdauer kann durchaus als Basismerkmal eines Textes beziehungsweise dessen Entstehung gelten. Naturgemäß handelt es sich bei der Schreibdauer zwar um ein prozessbezogenes Kennzeichen von Texten, allerdings stellt sie eine nur grobe Information dar, die sich nach Abschluss des Schreibvorgangs dann auch auf den fertig gestellten Text als Ganzes bezieht. Anders als quantitativ-linguistische Analysen muss die Schreibdauer selbstverständlich schon während des Prozesses der Textproduktion mitdokumentiert werden oder zumindest der Schreibbeginn und das Schreibende erfasst werden. Liegt die Schreibdauer vor, liefert sie ebenfalls auf einer zunächst beschreibenden Ebene eine globale Information über den Text, die hinsichtlich der Orientierung am Leser interessante Anhaltspunkte bereitstellen kann.

Analyse von Revisionsspuren im Text

Weiterhin besteht die Möglichkeit, innerhalb des Textprodukts nach Spuren von Revisionen zu suchen und diese qualitativ auszuwerten oder auch zu quantifizieren, wenn geeignete Kategorien bereits definiert werden konnten. Dieser methodische Zugang eröffnet sich allerdings nur dann, wenn die Bedingung der Textproduktion hierfür geeignet war. Bei handschriftlich erstellten Texten (ohne Verwendung von Löschungshilfen wie Radiergummi, Korrekturflüssigkeit oder Ähnlichem) lässt sich eine solche Reanalyse von Revisionen durchführen. Dies gilt auch für handschriftliche Textproduktionsprozesse, die an einem Grafiktablett durchgeführt werden. Bei Schreibsettings, die eine elektronische Bearbeitung der Aufgabe per Tastatur in einem Textverarbeitungsprogramm vorsehen und gegebenenfalls den Textproduktionsprozess mit Hilfe von keystroke-logging festhalten, entfällt diese Option, da im abschließenden Textprodukt keine Revisionsspuren mehr vorhanden sind. Dafür kann in diesem Fall prozessbezogen das mitdokumentierte Überarbeitungsverhalten direkt analysiert werden.

Bewertung von Texten: Ratingverfahren

Ein weiteres wichtiges Instrument bei der Analyse bereits vorliegender Texte besteht darin, diese zu bewerten. Solche Bewertungen oder Beurteilungen kann man als Ratingverfahren zusammenfassen. Eine typische Variante besteht darin, so genannte Expertenratings zu Textprodukten einzuholen. Dabei werden die Texte, die empirisch gewonnen wurden, in der Regel von mehreren Personen unabhängig voneinander bewertet. Wichtig ist, dass die Bewerter über eine (ausreichend) hohe Expertise bezüglich des sachbezogenen Themas und/oder der Bewertung von Texten generell verfügen. Viele empirische Studien machen Gebrauch von dieser Möglichkeit. Das Verfahren birgt jedoch so manche Schwierigkeit. Es müssen Kriterien zur Bewertung der Texte festgelegt werden. Sofern es der Fragestellung angemessen ist, kann auf bereits etablierte Kataloge zurückgegriffen werden (siehe Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006). Anderenfalls kommt man als Forscher aber nicht umhin, eigene Kriterien aufzustellen und mit Beispielen zu illustrieren. In diesem Zuge kann es notwendig werden, eine Schulung der Experten durchzuführen, bevor die eigentlichen Ratings eingeholt werden können, was mit nicht unerheblichem Mehraufwand verbunden sein kann. Ein anderer Aspekt betrifft die Anzahl an unterschiedlichen Experten, die zur Beurteilung herangezogen werden sollen. Bei vielen beteiligten Experten kann es zu Variation in den Beurteilungen kommen, bei einer sehr kleinen Expertenrunde ist die Frage nach der Repräsentativität der Ratings ein wichtiger Punkt. In der Regel wird versucht, mit Übereinstimmungskoeffizienten zu belegen, dass auch über unterschiedliche Experten hinweg ein konsistentes Beurteilungsbild der in Frage stehenden Texte erreicht wurde.

Die Ratings selbst können sowohl global die Eigenschaften des Textes thematisieren (z. B. Gesamteindruck, allgemeine Textqualität) als auch auf spezifischeren Ebenen gezielt Informationen zu interessierenden Einzelaspekten abfragen. Adressatenorientierung könnte bei Expertenratings somit sowohl global als auch mit Blick auf unterschiedliche Teilaspekte (Leserführung, sprachliche Angemessenheit etc.) erfasst werden.

Schreibprodukte in der authentischen „Bewährungsprobe“

Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, empirisch entstandene Texte in einer authentischen Anwendungssituation mit realen Lesern zu erproben. Eine solche Vorgehensweise ist typisch für Forschungen, die sich am Paradigma der „referential communication tasks“ orientieren (z. B. Fussell & Krauss, 1989, Traxler & Gernsbacher, 1992, 1993). Für die Untersuchung von Adressatenorientierung heißt dies, dass man direkt beobachten kann, ob Texte ihren funktionalen Zweck erfüllen und inwieweit es zu Schwierigkeiten während der kommunikativen Textrezeption kommt. Da Texte zur gleichen Schreibaufgabe, die von unterschiedlichen Personen individuell erstellt wurden, auch über unterschiedlich hohe Funktionalität verfügen, kann man durch diese Vorgehensweise in Erfahrung bringen, welche Texte und damit auch welche Schreiber eine hohe Adressatenorientierung an den Tag legen. Dieses Verfahren bietet sich allerdings nicht für alle Textmuster gleich gut an; für Texte mit informierendem beziehungsweise instruktivem Charakter stellt es aber eine gute Möglichkeit dar, um zu empirisch gestützten Resultaten bezüglich der Adressatenorientierung zu gelangen, wenn auch mit vergleichsweise hohem Aufwand. Zudem lassen sich in einem solchen Setting nicht alle Adressatentypen realisieren, man denke beispielsweise an eine Variante, in der ein Adressat aus verschiedensten Ursachen nicht für die empirische „Bewährungsprobe“ zur Verfügung stehen kann (etwa hochrangige Politiker, bereits verstorbene Persönlichkeiten, etc.).

Überarbeitungen vorliegender Texte

Rijlaarsdam und Kollegen (siehe Rijlaarsdam et al., 2008) setzten diese revisionsbezogene Methode so ein, dass die Schreiber ihre eigenen Instruktionstexte überarbeiteten, was durchaus eine gängige Variante darstellt (siehe z. B. auch Carvalho, 2002; für narrative Texte z. B. Glaser & Brunstein, 2007). Darüber hinaus besteht natürlich auch die Möglichkeit, Textprodukte von anderen Personen als den Schreibern selbst revidieren zu lassen. Dabei besteht aber Klärungsbedarf, in welcher Weise dies zur Aufhellung adressatenbezogener Fragestellungen beitragen kann. Möglicherweise revidieren Experten bei unangemessenen Texten häufiger und qualitativ anders als bei Texten mit bereits gelungener Adressatenorientierung. Bislang liefert die Schreibforschung hierzu allerdings noch keine Erkenntnisse.

Auch mit Blick auf die Schreibresultate ist also eine ganze Reihe methodischer Zugangsweisen möglich, über deren Einsatz je nach Fragestellung und Realisierbarkeit entschieden werden kann. Eine enge Verschränkung mit schreibprozessbezogenen Analyseverfahren wäre sicher wünschenswert; die meisten Studien haben aber zumindest einen Schwerpunkt entweder auf dem einen oder dem anderen Aspekt. Schreibprozessforschung hat dabei den Vorteil, dass bei Erfassung des gesamten Prozesses der Texterstellung am Ende auch die endgültigen Schreibprodukte aller teilnehmenden Personen vorliegen und weitere Auswertungsschritte möglich sind. Hier bestimmt aus forschungspragmatischer Perspektive wohl häufig das Verhältnis von erwartbarem zusätzlichem Erkenntnisgewinn einerseits und zu betreibendem Mehraufwand andererseits die entsprechende Entscheidung. Umgekehrt können prozessrelevante Merkmale natürlich nicht mehr nachträglich erhoben werden. Das folgende Kapitel systematisiert anhand der bisherigen Ausführungen die möglichen Einflussgrößen auf adressatenorientiertes Schreiben.

4. Einflussgrößen auf die Adressatenorientierung beim Schreiben

Vor allem die empirischen Ergebnisse aus der schreibbezogenen Forschung zu Adressatenorientierung, aber auch entsprechende Befunde aus den Arbeiten zu partnergerechter mündlicher Kommunikation ermöglichen die Identifikation relevanter Einflussgrößen. Nicht immer gelingt eine angemessene Berücksichtigung der partnerseitigen Bedürfnis- und Erwartungslage, was selbst bei erwachsenen routinierten Schreibern (und Sprechern) zu beobachten ist. Allgemeine Rahmenbedingungen, die Definition des Adressaten innerhalb des Schreibsettings, die Textmusterfrage sowie individuelle Merkmale der schreibenden Personen sind allesamt relevant für adressatenorientiertes Schreiben. Dabei ist die tatsächliche Ausprägung von Adressatenorientierung im Einzelfall abhängig von sowohl situativen als auch personalen Komponenten; erst das Zusammenspiel beider determiniert in letzter Konsequenz, ob und in welchem Ausmaß Adressatenorientierung zu Tage tritt. Im Folgenden werden zunächst situative, im Anschluss daran personale Komponenten besprochen.

4.1. Situative Komponenten: Die Merkmale des Schreibarrangements

Die vorgestellte empirische Befundlage zur Adressatenorientierung gibt Aufschlüsse darüber, welche situativen Komponenten von Bedeutung für das Phänomen sind und welche Ausprägungen sich eher günstig auf die Berücksichtigung des kommunikativen Partners auswirken können. Ganz allgemein lässt sich für situationsbezogene Komponenten festhalten, dass sie innerhalb empirischer Untersuchungen prinzipiell manipulierbar sind und sich in dieser Hinsicht ganz prägnant von personalen Ressourcen unterscheiden. Ein Schreibforscher hat die Möglichkeit, über Ausprägungen der situativen Komponenten zu entscheiden. Wenn dies gewünscht und dem Forschungsvorhaben dienlich ist, können auch unterschiedliche Ausprägungen derselben Situationskomponente als Untersuchungsbedingungen definiert werden, um sie in ihrer Auswirkung auf Adressatenorientierung miteinander zu vergleichen.

„Für wen?“ - Die Frage nach dem Adressaten

Es ist selbstverständlich sehr bedeutsam, für wen überhaupt geschrieben wird. Handelt es sich um einen fiktiven oder um einen realen Adressaten? Soll ein Text für nur eine Einzelperson oder etwa für eine Gruppe von Personen erstellt werden? Verfügt der Adressat über den gleichen Vorwissensstand wie der Schreiber? All dies beeinflusst Adressatenorientierung ganz grundlegend. An dieser Stelle lässt sich aber beispielsweise auch die Frage verorten, ob der zu schreibende Text im Anschluss tatsächlich rezipiert werden wird oder ob es sich um eine pragmatisch gesehen artifizielle Schreibsituation handelt. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine möglichst authentische Situation mit einem realen Adressaten günstige Auswirkungen auf Adressatenorientierung hat (vgl. Kroll, 1984). Aus dieser Perspektive sollten Schreibaufgaben also am besten einen authentischen Adressaten definieren. Möchte man den Vorwissensstand aller teilnehmenden Schreiber konstant vergleichbar halten, kommt man an dieser Stelle allerdings wohl nicht umhin, das für die Schreibaufgabe relevante adressatenbezogene Vorwissen in geeigneter Form zu induzieren. Gängig sind hierbei zum Beispiel dem Schreiben vorgeschaltete Lesephasen, in denen sich ein Schreiber mit den wichtigsten Eckpunkten zum Adressaten vertraut macht.

Durch die Festlegung, für wen geschrieben wird, ist im Grunde auch bereits mitdeterminiert, auf welches sprachliche Anspruchsniveau eine Schreibaufgabe abzielt. Dieser Aspekt ist besonders bei Schreibarrangements interessant, bei denen ein Gefälle zwischen Schreiber und Leser besteht. Wenn zum Beispiel Erwachsene für Kinder schreiben, dann ist es Ausdruck von Adressatenorientierung, wenn die sprachliche Komplexität in Wortschatz und Syntax angepasst wird. Die schreibenden Personen formulieren hier also im Idealfall weniger anspruchsvoll, als sie dies eigentlich tun könnten, weil die Situation es verlangt. Eine solche Abwärtsadaption kann auch beim Fachwortgebrauch zum Tragen kommen, wenn Sachexperten für Laien schreiben. Immer dann, wenn Schreiber in einer definierten Aufgabe also auf Grund des Adressaten von ihrem maximal verfügbaren sprachlichen Komplexitätsniveau nach unten abweichen sollen, stellt dies eine situative Komponente dar, die einen ganz prägnanten Zusammenhang zu Adressatenorientierung aufweist. In die Gegenrichtung kann natürlich keine ideale Anpassung erfolgen: Personen werden in aller Regel nicht in der Lage sein, ihre schriftsprachlichen Formulierungen anspruchsvoller umzusetzen als ihnen dies maximal möglich ist, nur weil die Situation es (einmalig) einfordert.

„Mit welchem Ziel?“ - Die Frage nach dem Textmuster

Mit welchem kommunikativen Ziel ein Text verfasst wird, ist eine zentrale Frage mit Blick auf das geeignete Textmuster. Auch hier besteht für den Schreibforscher in gewisser Weise Wahlfreiheit. Dadurch, dass man eine Schreibaufgabe in bestimmter Form vorgibt, fordert man von den Schreibern auch ein bestimmtes Textmuster ein. Nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) lassen sich bei Texten, die für andere verfasst werden, drei funktionale Grundklassen unterscheiden:

- Texte mit Erkenntnis stiftendem Charakter. Hier lassen sich Texte subsumieren, die entweder neues Wissen vermitteln (Nachricht) oder bestehendes Wissen bearbeiten (Argumentieren).
- Texte mit Praxis stiftendem Charakter. In dieser Klasse finden sich Texte, die den Rezipienten zu einer Handlung befähigen (Instruieren).
- Texte mit Gemeinschaft stiftendem Charakter. Diese Klasse umfasst Texte, die den Adressaten teilhaben lassen, etwa bei erzählenden Texten.

Entscheidet man nun darüber, welches Ziel bei einem Adressaten durch die Schreibhandlung erreicht werden soll, so lässt sich die Schreibaufgabe einer dieser drei Klassen zuordnen. In der adressatenbezogenen Schreibforschung liegen vor allem zu den ersten beiden Textmusterklassen Ergebnisse vor. Die Aufgaben im Paradigma der „referential communication tasks“ arbeiten vornehmlich mit Praxis stiftenden Texten, da sich bei diesen am besten die empirische Überprüfung der rezipientenseitigen Handlungsausführung umsetzen lässt (siehe z. B. Fussell & Krauss, 1989). In der Experten-Novizen-Forschung wurden erfolgreich Erkenntnis stiftende Texte eingesetzt, etwa bei der computerbezogenen Wissensvermittlung (Nückles, Wittwer & Renkl, 2005). Auch zum Argumentieren wurde spezifisch geforscht (Pouit & Golder, 2002). Eine gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Textmuster innerhalb einer Studie im Sinne einer systematischen Bedingungsvariation findet man allerdings nur sehr selten. Eine Ausnahme bildet die quasiexperimentelle Studie von Jechle

(1992), der sowohl berichtende als auch argumentative Texte von den teilnehmenden Schülern schreiben ließ. Insgesamt muss man festhalten, dass sich die Frage nach dem funktionalen Ziel des Schreibens und somit auch die Frage nach dem Textmuster in jedem Fall auf die Adressatenorientierung auswirkt. Gerade Jechle konnte belegen, dass bei berichtenden Texten auch die jüngeren Teilnehmer bereits Adressatenorientierung zeigten, was demgegenüber bei argumentierendem Schreiben vor allem den älteren Schülern gelang.

Doch auf welche Ursachen lässt sich ein solcher Effekt zurückführen? Zum einen wäre es möglich, dass diese Unterschiede allein auf allgemeinen Prozessen der (kognitiven) Individualentwicklung beruhen, zum anderen könnte jedoch auch die Vertrautheit mit dem Textmuster zur erfolgreichen Umsetzung von Adressatenorientierung ausschlaggebend sein. Schließlich wäre auch eine Interaktion zwischen beiden Aspekten plausibel. Abschließend lässt sich dies durch quasiexperimentelle Zugänge (vgl. Jechle, 1992) nicht beantworten. Einer systematischen Variation der Textmuster vertrautheit steht jedoch die schulische Praxis entgegen. Im Einklang mit einem „didaktischen Brauchtum“, wie Feilke (2003) es formuliert, gilt die Erstellung von narrativen Texten als am leichtesten zu erlernen, gefolgt von instruktiven Texten. Das Argumentieren schließlich stellt gemäß diesem Brauchtum die anspruchsvollste Form kommunikativen Schreibens dar. Dies spiegelt sich deutlich in der Sequenz wieder, in der diese Textmuster in der Schule vermittelt werden: In der Primarstufe herrschen narrative Formate vor, instruktive Schreibaufgaben beginnen in der Regel in der Sekundarstufe I, und argumentierende Texte werden erst spät in der schulischen Laufbahn aufgegriffen. Dabei ist es aber keineswegs eindeutig geklärt, ob beispielsweise das Schreiben von Gemeinschaft stiftenden Texten tatsächlich am leichtesten zu erlernen ist. Mit Blick auf die erfolgreiche Adaption von Texten an die Bedürfnisse und Erwartungen eines Adressaten kann man sogar eher davon ausgehen, dass dies eine sehr anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die sich auf sprachliche Mittel stützen muss, welche zu Beginn der individuellen Schreibkarriere (in der Grundschule) noch gar nicht in erforderlichem Ausmaß verfügbar sind. Zu Adressatenorientierung bei erzählenden Texten liegen noch so gut wie keine empirisch gesicherten Erkenntnisse vor.

„Worüber?“ - Die Frage nach dem Sachthema

Auch die Wahl eines Sachthemas trägt dazu bei, in welchem Ausmaß Adressatenorientierung gelingen kann. Hier gilt wieder, dass der Schreibforscher willkürlich festlegen kann, um welches Thema es sich handeln soll. Man kann dabei auf Themen zurückgreifen, die (vermutlich) fester Bestandteil des Allgemeinwissens sind, mit dem Vorteil, dass bei allen Teilnehmern die sachbezogene Information bereits in ausreichendem Umfang vorhanden sein dürfte. Möchte man jedoch sichergehen und möglichst standardisierte Voraussetzungen schaffen, muss man auch für das Sachthema die schreibrelevanten Wissensanteile induzieren. Jucks, Bromme und Runde (2003; siehe auch 2007) konnten demonstrieren, dass sich die Verfügbarkeit externer Wissensrepräsentationen auf Adressatenorientierung auswirkt. Zum einen werden solche externe Repräsentationen in Form von Grafiken oder Listen zielführend genutzt, um den Text mit exophorischen Referenzen zu versehen und so die Kommunikation im Sinne eines „common ground“ zu erleichtern. Zum anderen erwies sich jedoch gerade eine Grafik als zu „verführerisch“: Sie wurde auch dann in dieser Form in den

Textentwurf eingebunden, wenn mitgeteilt wurde, dass der Adressat während der Rezeption gar nicht über diese Grafik verfügen wird. Aspekte einer externen Repräsentation des Sachthemas können somit einen Einfluss auf die Adressatenorientierung haben. Damit verbunden kann man die Frage sehen, inwieweit während des Schreibens überhaupt sachthematisch relevante Materialien und Recherchemöglichkeiten verfügbar sind. Außerdem wird deutlich, dass die sachthematische Frage eng gekoppelt ist an die Definition des Adressaten. Soll für eine unwissende Person geschrieben werden oder für einen Adressaten mit bereits vergleichbarem Vorwissensstand?

„Unter welchen Bedingungen?“ - Die Frage nach den äußeren Rahmengengebenheiten

Die äußeren Schreibbedingungen können schließlich ebenfalls beeinflussen, inwieweit Adressatenorientierung an den Tag gelegt wird. Ein wichtiger Aspekt ist sicher das Ausmaß an kognitiver Belastung, die während des Schreibens herrscht. Wie bereits dargelegt, arbeitet man insbesondere im Paradigma von Zweitaufgaben mit der gezielten Belastung des Arbeitsgedächtnisses. Auch in der psychologischen Schreibprozessforschung gibt es mittlerweile eine ganze Reihe von Untersuchungen, die sich des Zweitaufgabenparadigmas bedienen. Bezüglich des hier interessierenden Phänomens der Adressatenorientierung gibt es bisher allerdings leider keine empirisch fundierten Erkenntnisse. Aus dem Bereich der mündlichen Kommunikation können aber zumindest klare Anhaltspunkte dafür abgeleitet werden, dass kognitiv belastende Bedingungen generell die Orientierung am kommunikativen Partner erschweren (siehe Roßnagel, 1995, 2000). Es scheint also durchaus plausibel, dies auf einer solch allgemeinen Ebene auch für Prozesse der schriftlichen Sprachproduktion anzunehmen. Neben der gleichzeitigen Bearbeitung einer zweiten Aufgabe kommt hier insbesondere hoher Zeitdruck als Belastungsfaktor in Frage.

Daneben spielt auch die Vertrautheit mit dem Schreibmedium eine Rolle. Immer dann, wenn das Medium hohe Vertrautheit für den Schreibenden hat, sollte generell eine relative Entlastung entstehen (etwa, weil bestimmte Teilprozesse hoch automatisiert ablaufen können), so dass in der Folge mehr Ressourcen für andere Dinge aufgewendet werden können, auch, um die Lage des Rezipienten angemessen zu berücksichtigen. Schließlich können auf ähnlich allgemeiner Basis Fragen der situationsbezogenen Motivation relevant werden. Teilnehmer in einer Schreibstudie können zum Beispiel dafür belohnt werden. Ob eine Belohnung in Aussicht steht oder nicht, kann möglicherweise auch Auswirkungen auf die Qualität der Adressatenorientierung haben. Zusammenfassend lassen sich also – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – folgende vier Komponenten auf Seiten der Schreibsituation identifizieren:

- Adressat,
- Textmuster,
- Sachthema,
- äußere Rahmenbedingungen.

Diese vier Bereiche sind nicht völlig unabhängig voneinander zu sehen, sondern bedingen sich zum Teil wechselseitig.

4.2. Personale Komponenten: Die Ressourcen der Schreibenden

Auf Seiten der schreibenden Person lassen sich ebenfalls verschiedene Komponenten differenzieren. Diese kann man hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit unterscheiden. Persönliche Verhaltensdispositionen als Teil der personalen Ressourcen stellen nicht veränderbare Komponenten dar. Demgegenüber sind Kenntnisse und Fertigkeiten personale Teilbereiche, die durchaus Veränderungen, auch intendiert systematischer Art, erfahren können. Im Gegensatz zu den situativen Bedingungen sind sie jedoch nicht manipulierbar. Sie können durch geeignete didaktische und interventionsbezogene Maßnahmen zwar günstig beeinflusst werden; dies erfordert jedoch Zeit, und das Ergebnis wird für verschiedene Individuen nie exakt gleich ausfallen. Im Vorhinein festlegen lassen sich solche Ausprägungen also nicht.

Kenntnisse und Fertigkeiten im Langzeitgedächtnis: Die wissensbezogene Komponente

Die beiden genannten veränderbaren personalen Ressourcen der Kenntnisse und Fertigkeiten stehen in engem Zusammenhang mit dem menschlichen Langzeitgedächtnis. Mit Blick auf Adressatenorientierung kann man hier auf verschiedene Bereiche rekurren. Mit am wichtigsten für die Gestaltung eines adressatenorientierten Schreibprozesses sind die Schreibstrategien. Sie stellen im Langzeitgedächtnis repräsentierte Strategien zur effektiven Bewältigung von Schreibaufgaben dar. Personen verfügen über ein unterschiedliches Repertoire an Schreibstrategien, die sie zum Einsatz bringen können. Gerade die für Adressatenbezug günstige Strategie des „knowledge transforming“ (siehe Bereiter & Scardamalia, 1987) muss im Verlauf der individuellen Schreibentwicklung erst erworben und gefestigt werden, so dass vor allem Schreibnovizen über ein nur eingeschränktes und wenig adressatenorientiertes Strategierepertoire verfügen. Empirisch kann dieser Umstand als gesichert gelten; eine Vielzahl von entsprechenden Schreibstudien hat sich mit Schreibstrategien im Entwicklungskontext befasst. Ein hoch entwickeltes Schreibstrategierepertoire umfasst strategische Aspekte zum Planen, Ausführen, Revidieren sowie günstige Strategien aus dem metakognitiven Bereich, um den eigenen Schreibprozess möglichst optimal strukturieren, überwachen und gegebenenfalls anpassen zu können. Daran geknüpft ist auch die Frage, welches Wissen ein Schreiber allgemein über Sprache und über Textmuster besitzt. Auch stärker handlungsbezogene Fertigkeiten im Umgang mit sprachlichen Problemen können hier verortet werden (siehe den Aspekt der „stored writing plans“ bei Hayes & Flower, 1980). Bei den Schreibstrategien setzen höchstwahrscheinlich die meisten interventionsbezogenen Studien im Bereich der empirischen Schreibforschung an.

Weiterhin ist anzuführen, dass der individuelle Langzeitspeicher auch das adressatenbezogene Vorwissen umfasst, auf das beim Schreiben zurückgegriffen werden muss. Dabei kann es sich sowohl um allgemeine Kenntnisse über unterschiedliche Adressatentypen und deren spezifische Rezeptionsbedürfnisse und Erwartungen als auch um biografisches Hintergrundwissen zu konkreten Adressaten handeln. Darüber hinaus stellt das Langzeitgedächtnis aber auch sachthematische Wissensinhalte bereit, die ebenfalls einen Einfluss auf die Adressatenorientierung beim Schreiben haben können. Sind fundierte thematische Sachkenntnisse auf hohem Elaborationsgrad vorhanden, so vermag eben diese Sachexpertise

auch beim Verfassen adressatenorientierter Texte zu helfen (z. B. Schindler, 2004). Schließlich sollen auch Fertigkeiten im motorisch-exekutiven Bereich noch Erwähnung finden. Insbesondere in ganz frühen Stadien der individuellen Schreibentwicklung sind Schreibnovizen durch eine wenig automatisierte motorische Ausführung der Schreibhandlung noch im Nachteil (Grabowski, 2010), was selbstverständlich auch mit Blick auf einen so komplexen Sachverhalt wie Adressatenorientierung für diese Personengruppe als alles überschattender „Verhinderungsfaktor“ gelten kann. In späteren Phasen der Entwicklung von Schreibkompetenz verliert dieser Aspekt mit zunehmender Automatisierung der motorischen Exekution des Schreibens an Gewicht und spielt bei geübten Schreibern schließlich so gut wie keine Rolle mehr (vgl. McCutchen, 2006).

Neben den veränderbaren personalen Komponenten, die verständlicherweise im Mittelpunkt pädagogisch-psychologischer Interventionsforschung und didaktischer Forschungsvorhaben stehen, gibt es darüber hinaus auch nicht veränderbare Ressourcen in Form individuell ausgeprägter Persönlichkeitsdispositionen. Unter diese werden häufig Fähigkeiten und stabile Verhaltensneigungen subsumiert. Im Folgenden sollen lediglich diejenigen Dispositionen Erwähnung finden, die mit Blick auf Adressatenorientierung von Interesse sind.

Das Arbeitsgedächtnis: Die kapazitätsbezogene Komponente

Es ist unbestritten, dass das Arbeitsgedächtnis mit seinen Subkomponenten eine gewichtige, wenn nicht die zentrale Rolle beim Schreiben spielt; Forschungen hierzu liegen schon in einer recht großen Zahl vor (ein Überblick findet sich beispielsweise bei Alamargot & Chanquoy, 2001). Insbesondere Kellogg (1996) hat ein Schreibmodell vorgelegt, das explizit Bezug auf die Teilkomponenten des Arbeitsgedächtnisses sensu Baddeley (1986) nimmt: die zentrale Exekutive, die phonologische Schleife und den visuell-räumlichen Notizblock. Allerdings wurde das Arbeitsgedächtnis häufig in experimentellen Settings untersucht, etwa mit Hilfe des Zweitaufgabenparadigmas, um etwas darüber herauszufinden, wie einzelne Teilprozesse beim Schreiben mit einzelnen Aspekten des Arbeitsgedächtnisses in Zusammenhang gebracht werden können. Diese allgemeinen Charakteristika des Zusammenspiels von Arbeitsgedächtnis und Schreibprozess sind zwar in der Regel von allgemeingültiger Art, dennoch verfügen Menschen darüber hinaus auch über eine individuell ausgeprägte Arbeitsgedächtniskapazität, die sich zum Teil deutlich voneinander unterscheidet. Wenn man neben der allgemeinen Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses für das Schreiben hier auch die Ergebnisse aus der mündlichen Sprachforschung heranzieht (z. B. Roßnagel, 1995, 2000; Herrmann & Grabowski, 1994), so finden sich sehr überzeugende Hinweise, dass eben diese Arbeitsgedächtniskapazität Einfluss auf die Adressatenorientierung individuell erstellter Texte hat. Aufbau und Aufrechterhaltung einer angemessenen Adressatenrepräsentation während des Schreibens sind primär Aufgabe des Arbeitsgedächtnisses. Hierbei müssen relevante Inhalte aus dem Langzeitspeicher verfügbar gemacht, Strategien angewandt und die Schreibaufgabe als solche sowie die äußeren Rahmenbedingungen situationsgerecht repräsentiert werden. Zusätzliche Restriktionen in Form zeitlicher Begrenzungen oder gleichzeitig zu bearbeitender Zweitaufgaben müssen ebenfalls vom Arbeitsgedächtnis aufgefangen und verwaltet werden. Dies sollte Personen besser gelingen, die ganz generell über eine höhere Arbeitsgedächtniskapazität verfügen.

Soziale Kognitionen: Die interpersonale Komponente

Eine dritte personale Komponente bezieht sich auf die zwischenmenschliche Ebene. Es handelt sich um soziale Kognitionen; diese umfassen mehrere unterschiedliche Konzeptionen. Nach Strohner (2001, S. 63) kann man von sozialer Kognition sprechen, „wenn eine Person Informationen über eine andere Person kognitiv verarbeitet“. Vor allem seit Ende der 1970er Jahre wurde intensiv zu sozialen Kognitionen geforscht (z. B. Flavell et al., 1968). Am wichtigsten für Adressatenorientierung dürfte der Aspekt der Perspektivenübernahme sein; dies ist auch in der bisherigen Darstellung bereits mehrfach deutlich geworden. Perspektivenübernahme wird dabei von verschiedenen Forschern unterschiedlich definiert. Auf diesen Punkt wird im folgenden Kapitel 5 noch im Detail eingegangen. Man kann Perspektivenübernahme als Fähigkeit ansehen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und aus deren Sicht die relevanten Situationsgegebenheiten zu repräsentieren. Es scheint unmittelbar einleuchtend, dass sich eine hohe Fähigkeit in diesem Bereich günstig auf Adressatenorientierung beim Schreiben (oder beim Sprechen) auswirken kann. Ein Hineinschlüpfen in die Rolle des Lesers fällt leichter, und die Repräsentation des Adressaten kann situationsangemessen erfolgen. Allerdings wird Kapitel 5 auch zeigen, dass es in diesem Forschungsfeld durchaus noch einige ungeklärte Punkte gibt: Es liegen bislang nur wenige Studien vor, die sich explizit mit diesem Aspekt des Zusammenhangs von (dispositionaler) Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung auseinandergesetzt haben. Neben einer solchen Fähigkeit zu perspektivischem Denken werden zu den sozialen Kognitionen auch Einstellungen und die Anwendung sozialer Handlungsschemata gezählt. Einen Überblick zu sozialen Kognitionen findet man zum Beispiel bei Moskowitz (2005) oder Augoustinos, Walker und Donaghue (2006).

Eine wichtige Einteilung sozialer Kognitionen in unterschiedliche Dimensionen, die beim kommunikativen Schreiben bedeutsam sind, stammt von Rubin (1984). In seinem grundlegenden, theoretisch orientierten Beitrag setzt sich Rubin mit der Frage auseinander, welche Teilfertigkeiten aus dem Bereich der sozialen Kognitionen, insbesondere der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, in welcher Weise beim kommunikativen Schreiben relevant werden. Er postuliert eine Systematik, welche die folgenden fünf schreibrelevanten Dimensionen sozialer Kognitionen differenziert.

1. Subskills

Zu den „subskills“ zählt Rubin unterschiedliche, hierarchisch organisierte Fertigkeiten, die in Anlehnung an Flavell (1966, 1974) auch grob die Entwicklung von sozialer Kognition widerspiegeln. Im Einzelnen handelt es sich dabei um eine Perspektivendifferenzierung (Erkenntnis, dass Schreiber- und Leserperspektive nicht übereinstimmen müssen), ein Konstrukt-Repertoire zur Konstruktion unterschiedlicher Adressatentypen, eine funktionale Einsicht (der Nutzen sozialer Kognition für den Erfolg kommunikativen Handelns wird erkannt), eine adressatenbezogene Hinweisselektion (zur Konstruktion einer Adressatenrepräsentation werden unterschiedliche Informationsquellen genutzt), eine Adressatenrepräsentation, eine prozessbezogene Aufrechterhaltung dieser Repräsentation sowie eine bewusste Strategiewahl zur Texterstellung, die sich an den vermuteten Bedürfnissen des Lesers orientiert.

2. Coordination of perspectives

Die Koordination von Perspektiven sieht Rubin bezogen auf das Schreiben als Entwicklung über folgende vier Stufen an: *egozentrisch* (keine Koordination), *sequenziell* (Koordination erfolgt nur dann, wenn keine Interferenz zwischen Eigen- und Fremdperspektive vorherrscht), *simultan* (Erkenntnis, dass das Verständnis des Textes beim Leser unterschiedlich ausfallen kann als beim Schreiber), sowie *rekursiv* (Erkenntnis des Schreibers, dass der Leser beim Textrezipieren möglicherweise die durch den Schreiber angewandte Adressatenrepräsentation über den Text zu erschließen sucht).

3. Content domain

Unter „content domain“ sind die Bereiche zu verstehen, auf die sich Perspektivenübernahme (Leserorientierung) beziehen kann. Hier wird differenziert in einen perzeptuellen (oder visuell-räumlichen), einen kognitiven, einen sozial-beziehungsbezogenen sowie einen affektiv-emotionalen Bereich.

4. Content stability

Diese Dimension betrifft die zeitliche Dauer von Lesereigenschaften, wie sie der Schreiber erschließt, kognitiv repräsentiert und dem Leser somit zuschreibt. Zum einen können Lesereigenschaften durch den Schreibenden als stabile Dispositionen konzipiert werden, zum anderen aber auch als situationsgebunden. Schließlich kann auch eine prozessbezogene Repräsentation erfolgen (wechselnde Zustände, während der Leser den Text rezipiert).

5. Audience determinateness

Schließlich mündet die Konzeption in eine fünfte Dimension, die so genannte „audience determinateness“. Darunter ist laut Rubin zu verstehen, dass die sozial-kognitiven Aktivitäten, die der Schreiber entfaltet, abhängig vom Grad der Bestimmtheit des Adressaten sind: Je nachdem, ob für einen konkreten einzelnen Leser oder für einen unspezifischen, wenig greifbaren Adressaten geschrieben wird, variieren die Prozesse der sozialen Kognition.

In der Folge hat die Rubinsche Einteilung einige einschlägige Forschungen zur Thematik geprägt. Die durchaus plausible und begründbare Kopplung adressatenorientierter Schreibentwicklung an Aspekte der sozialen Kognition wird auch in der vorliegenden Arbeit in Form des Konstrukts des perspektivischen Denkens aufgegriffen.

Motivation und Intelligenz: Die globale Komponente

Eine letzte personale Komponente bezieht sich in einem sehr globalen Sinn auf Adressatenorientierung. Diese umfasst zwei unterschiedliche Konstrukte zur Persönlichkeitsbeschreibung von Individuen. Die Ausprägung motivationaler Aspekte, hier insbesondere einer Schreibmotivation (siehe hierzu z. B. Hidi & Boscolo, 2007; Pajares, 2003), dürfte in einem solchen Kontext sicher als relevant für adressatenorientierte Schreibhandlungen gelten. Je höher die allgemeine Schreibmotivation ausgeprägt ist, desto günstiger sollte sich dies auf die adressatengerechte Gestaltung von Texten auswirken. Schließlich kann man auch davon ausgehen, dass die allgemeine Intelligenz einen unspezifischen Einfluss auf Adressatenorientierung ausüben kann; speziell der Unteraspekt der verbalen Intelligenz könnte hierbei von Interesse sein (vgl. Mambrino, 2003). Aber auch die Forschungslage mit Blick auf solch global wirkende Konstrukte und deren Zusammenhang zu Adressatenorientierung muss momentan noch als wenig befriedigend bezeichnet werden.

Zusammenfassend können für den Bereich der personalen Komponenten demnach fünf Ressourcen ermittelt werden, die für Adressatenorientierung von Interesse sind, jedoch erneut ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die einzelnen Aspekte können dabei miteinander in wechselseitigem Zusammenhang stehen:

- Langzeitgedächtnis,
- Arbeitsgedächtnis,
- Soziale Kognitionen (Perspektivenübernahme),
- Motivation,
- Intelligenz (vor allem verbale Fähigkeit).

Im folgenden Teilkapitel werden die beiden Seiten der Situation und der Person im Kontext adressatenorientierter Textproduktion in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel beleuchtet.

4.3. Situation und Person im Wechselspiel: eine Systematisierung

Die in Tabelle 3 präsentierte Übersicht systematisiert die relevanten situativen und personalen Komponenten für Adressatenorientierung in ihrem Zusammenspiel. Eine solche Systematisierung verzichtet auf Grund ihres statischen Charakters auf prozessbezogene Aspekte und vermag auch nur schlecht die Tatsache abzubilden, dass die Komponenten innerhalb der situationalen und personalen Bereiche teilweise in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Der ordnende Leitgedanke ist dabei im Phänomen der Adressatenorientierung beim Schreiben zu sehen, da alle Komponenten Berücksichtigung finden, die hierfür prinzipiell eine bedeutsame Rolle spielen können.

Einflussgrößen auf die Adressatenorientierung beim Schreiben

Tabelle 3: Systematisierung des Zusammenspiels potenziell relevanter Wirkgrößen für Adressatenorientierung beim Schreiben anhand situativer und personaler Faktoren.

		Situation: Komponenten des Schreibarrangements			
		Adressat	Textmuster	Sachthema	Rahmenbedingungen
Person: individuelle Ressourcen	Langzeitgedächtnis	Adressatenbezogenes Vorwissen	Textmusterkenntnisse	Sachexpertise	Vertrautheit mit Textproduktionsbedingungen, Metakognitionen
	Arbeitsgedächtnis	Aufbau, Aufrechterhaltung, Anpassung einer Repräsentation	Abruf und Verarbeitung textmusterbezogener Langzeitinhalte	Abruf und Verarbeitung sachbezogener Langzeitinhalte	Grad an kognitiver Belastung, Automatisiertheitsaspekte
	soziale Kognition	Fähigkeit zur Perspektivenübernahme	Einhaltung sozialer Konventionen (z. B. Höflichkeit)	Einstellung gegenüber dem Sachthema	Stereotypikalität der Informationsverarbeitung, wahrgenommene Relevanz der kommunikativen Zielerreichung
	Motivation	Qualität des individuellen Schreibengagements			
	Intelligenz	Qualität der individuellen Schreibleistung			

Von besonderem Interesse für die hier vorliegende Arbeit ist die erste situationsbezogene Spalte „Adressat“. Unter bestimmten Voraussetzungen kann man theoretisch zwar davon ausgehen, dass alle Interaktionsfelder die Ausprägung von Adressatenorientierung im Schreibprozess und im Textprodukt mit beeinflussen können, doch mit Blick auf das Phänomen besitzt diese Situationskomponente den höchsten unmittelbaren Bezug. Gerade die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme scheint dabei neben dem Langzeitgedächtnis und dem Arbeitsgedächtnis ein viel versprechendes dispositionales Persönlichkeitskonstrukt zu sein, mit dem man Adressatenorientierung beim Schreiben vorherzusagen vermag. Um diese Fragestellung empirisch gut untersuchen zu können, ist es günstig, neben der Frage nach dem Adressatenbezug die übrigen situativen Komponenten möglichst konstant zu halten und jeweilige Ausprägungen zu wählen, über deren Wirkung nach Möglichkeit bereits empirische Erkenntnisse vorliegen. Das folgende Kapitel wird sich dem Konstrukt der Perspektivenübernahme und seiner Rolle als möglichem Prädiktor schriftlicher Sprachproduktion ausführlicher zuwenden.

5. Perspektivisches Denken: Das Konstrukt der Perspektivenübernahme

Perspektivisches Denken ist ein Konstruktbereich, der ähnlich wie das Phänomen der Adressaten- oder Partnerorientierung nicht allein in einer Fachdisziplin angesiedelt werden kann. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Erkenntnisse aus der Psychologie, aber beispielsweise auch in der Literatur-, Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik findet der Gegenstandsbereich mit einer eigenen Akzentuierung Berücksichtigung, häufig unter der Bezeichnung des „Fremdverstehens“ (siehe z. B. Bredella, Christ & Legutke, 2000). Diese begriffliche Abweichung trotz der relativ hohen Übereinstimmung des Gemeinten deutet bereits darauf hin, dass es schwierig ist, hier eine klare Definition vorzunehmen. Dies ist nicht nur über unterschiedliche Fachdisziplinen hinweg zu beobachten, sondern setzt sich in gleicher Weise auch innerhalb der Psychologie fort.

5.1. Definitorische Hürden

Perspektivisches Denken oder Perspektivenübernahme ist mittlerweile in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Psychologie gut untersucht, zum Beispiel in der Entwicklungspsychologie, der Sozialpsychologie und der differentiellen Psychologie, mit teilweise deutlich abweichender inhaltlicher Schwerpunktsetzung. Dabei reichen die Ursprünge der wissenschaftlichen Erforschung von Perspektivenübernahme weit zurück. Die wohl einflussreichste frühe Arbeit zur Entwicklung von perspektivischem Denken stammt von Piaget und Inhelder (1947), die den „Drei-Berge-Versuch“ einsetzten, um die Entwicklung der Fähigkeit zur visuell-räumlichen Perspektivenübernahme empirisch zu untersuchen. Dabei untersuchten sie Kinder zwischen vier und zwölf Jahren mit Hilfe eines Papp-Modells mit drei unterschiedlich hohen Bergen. Je nach geforderter visuell-räumlicher Zielperspektive mussten die Kinder zur korrekten Aufgabebearbeitung berücksichtigen, dass nicht alle Informationen, die sie auf Grund ihrer eigenen Perspektive besaßen, für diese Fremdperspektive auch gültig waren. Jüngere Kinder verhielten sich egozentrisch: Ihnen gelang es nicht zu berücksichtigen, dass sie aus ihrer eigenen Perspektive zum Beispiel alle drei unterschiedlich hohen Berge sehen konnten, dass ihr Gegenüber jedoch aus seiner Perspektive nur den höchsten der drei Berge sehen konnte, da dieser die anderen beiden verdeckte. Mit zunehmendem Alter gelingt diese Perspektivenübernahme im visuell-räumlichen Bereich immer besser.

Die Definitionen zum Konstrukt perspektivischen Denkens, die in der Forschung seitdem stattgefunden haben, lassen sich bis heute nicht auf ein einheitliches Konstruktverständnis zurückführen. Diesen Umstand thematisiert auch Steins (2006a, S. 475):

Innerhalb der Forschung zur Perspektivenübernahme finden wir eine Fülle von Definitionen, die sich sogar neuerdings in den Voraussetzungen für Perspektivenübernahme unterscheiden. [...] Das Forschungsfeld würde sicherlich davon profitieren, wenn wir eine grundsätzliche Einigung über die Definition des Konzeptes erarbeiten könnten, die auf rationalen Argumenten beruht und dann systematisch die Bedingungen von Perspektivenübernahme erforschen würden.

Wie ersichtlich, liegt der Fokus, den Steins selbst wählt, auf den Bedingungen von Perspektivenübernahme. Es wurde aber durchaus auch zu den Auswirkungen perspektivischen Denkens geforscht (siehe z. B. Davis, Conklin, Smith & Luce, 1996, zum Effekt von Perspekti-

venübernahme auf die kognitive Repräsentation von Personen; Galinsky, Wang & Ku, 2008, zur Auswirkung von Perspektivenübernahme auf stereotypes Verhalten). Lozano, Hard und Tversky (2006) konnten zeigen, dass sich Perspektivenübernahme positiv auf Beobachtungslernen auswirkt: Wenn die Teilnehmer das Verhalten eines Modells aus dessen Perspektive beschrieben, während sie es bei der Bearbeitung einer Aufgabe beobachteten, enkodierten sie die aufgabenrelevanten Verhaltensweisen hierarchischer und konnten dieselbe Aufgabe anschließend besser ausführen. Epley, Caruso und Bazerman (2006) belegten jedoch beispielsweise auch, dass das Übernehmen einer fremden Perspektive in einer sozialen Interaktionssituation egoistisches Verhalten wahrscheinlicher statt unwahrscheinlicher macht.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Konstrukt führen zu definitorischen Hürden zweierlei Art. Erstens existiert eine Vielzahl verschiedener Begriffe, die sich im Grunde auf das gleiche Gesamtkonstrukt des perspektivischen Denkens oder spezifische Teilaspekte dessen beziehen. Zweitens werden mit den gleichen Begrifflichkeiten von unterschiedlichen Forschern bisweilen verschiedene Konzeptionen belegt; gerade die Abgrenzung des Konstrukts zum Nachbarbereich der Empathie und daran gekoppelt zu Altruismus gelingt nicht immer in befriedigender Weise. Dadurch wird ein fachdisziplinär klar geregeltes inhaltliches Definitionsverständnis verhindert. Auch Neuf (1997) thematisiert diesen Umstand kritisch.

Die Bandbreite an Bezeichnungen reicht dabei von Begriffen wie (soziale) Perspektivenübernahme, Personwahrnehmung, Perspektivenwechsel, Rollenübernahme und Rollenkoordination im deutschsprachigen Raum über entsprechende englischsprachige Ausdrücke wie („social“) „perspective-taking“, „role-taking“, „mind-reading“ und einer im Entwicklungskontext äußerst populären Konzeption der so genannten Theory of Mind bis hin zu Begriffen anderer Disziplinen (Fremdverstehen, siehe oben). Auch die begriffliche Fassung eines inhaltlichen Gegenpols in Form von Egozentrismus oder „egocentrism“ findet nicht selten Verwendung, um den Konstruktbereich zu benennen (siehe z. B. Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004). All diese Ausdrücke haben jedoch gemeinsam, dass sie sich in der Regel (auch) auf eine kognitive Definition stützen: Das Einnehmen oder Nicht-Einnehmen einer fremden Perspektive ist zunächst eine Frage von Kognitionen. Perspektivisches Denken kann somit mit Blick auf einen akzeptablen Minimalkonsens wohl ganz allgemein als die kognitive Repräsentation einer Fremdperspektive beschrieben werden.

Die inhaltlichen Spezifizierungen decken allerdings das gesamte denkbare Spektrum ab. Geht es manchen Forschern primär um den Aspekt der Entwicklung von perspektivischem Denken, legen andere den Schwerpunkt darauf zu zeigen, wie sich solche Kognitionen ganz generell beeinflussen lassen und welche Bedingungen einer erfolgreichen Perspektivenübernahme zu Grunde liegen (siehe Steins, 1990). Wieder andere Arbeiten weisen stärker auf die Bedeutung perspektivischen Denkens und dessen Auswirkungen im Kontext zwischenmenschlicher, gerade auch kommunikativer, Handlungen hin (z. B. Flavell et al., 1968). Manchmal verstehen Forscher darunter nicht nur kognitive Aspekte, also das kognitive Nachvollziehen und Repräsentieren fremder Emotionen, sondern auch das emotionale Nachempfinden solcher Fremdemotionen, oder sehen in (affektiver) Perspektivenübernahme

eine dafür relevante Voraussetzung (z. B. Oswald, 2002). Dies wird dann sehr häufig als Empathie bezeichnet. Das Problem besteht hier speziell darin, dass nicht alle Forscher unter Empathie das Gleiche verstehen: Manchmal sind sowohl die kognitive als auch die emotionale Komponente gemeint, manchmal ausschließlich die affektiv-emotionale Komponente, was eine präzise Verständigung durchaus erschwert; auch die Grenzen zum handlungsorientierten Konzept des Altruismus können dabei fließend ausfallen.

Je nachdem, wie eng oder weit und mit welchem inhaltlichen Fokus der Konstruktbereich des perspektivischen Denkens also gefasst wird, resultieren recht verschiedene Definitionen, selbst bei Verwendung des gleichen Begriffs. Am häufigsten trifft man die Bezeichnung Perspektivenübernahme beziehungsweise „perspective-taking“ an. Dennoch wird in der Regel auch auf die soziale Dimension von perspektivischem Denken rekurriert, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

In a general sense perspective-taking means to infer what another person is thinking, feeling, and viewing the world. Perspective-taking is thus a bridge between the person and his/her social world. (Steins, 2006b, p. 68)

The ability to entertain the perspective of another has long been recognized as a critical ingredient in proper social functioning. (Galinsky & Moskowitz, 2000, p. 708)

Researchers have noted that people actively engage in perspective-taking – that is, they attempt to understand other people's thoughts and feelings and, by doing so, are motivated to help. (Oswald, 2002, p. 120)

Understanding that perspective taking is more than a cognitive ability – that it also includes a motivational component – is crucial for educational psychologists. Being able to understand the perspective of another individual and being motivated to engage that ability are critical for navigating most social situations. (Gehlbach, 2004, p. 208)

Eine informative Übersicht zur Schwierigkeit der begrifflichen Fassung des Konstrukts und der Unterschiedlichkeit der Forschungsansätze in den verschiedenen Teildisziplinen findet sich beispielsweise bei Steins und Wicklund (1993) sowie Neuf (1997); einen etwas neueren, kurzen Abriss liefert auch Gehlbach (2004).

Fragen, die man an das Konstrukt im engeren Sinne stellen kann, betreffen die zeitliche und situationsübergreifende Stabilität (State oder Trait), den entwicklungsbezogenen Aspekt sowie die innere Architektur (Binnendifferenzierung). In Kapitel 5 wird darüber hinaus aber auch speziell erörtert, welche empirischen Anhaltspunkte es zur Bedeutung des Konstrukts für das Schreiben gibt. Auch in früheren Kapiteln sind Hinweise hierzu bereits aufgegriffen worden. Abschließend wird zudem die methodisch-methodologische Frage nach einer geeigneten Erfassung von Perspektivenübernahme im Erwachsenenbereich thematisiert.

5.2. State oder Trait?

In der Psychologie werden dispositionale Persönlichkeitseigenschaften in der Regel auch als Traits bezeichnet. Solche Traits, wie zum Beispiel Intelligenz oder Extraversion, stellen nicht oder wenig veränderbare Verhaltensdispositionen dar. Sie repräsentieren somit über die Zeit hinweg und in den verschiedensten Situationen oder Situationsklassen ein stabiles Verhaltensmerkmal der individuellen Persönlichkeit eines Menschen. Perspektivenübernahme wird

von einigen Forschern, vor allem innerhalb der Persönlichkeitspsychologie, genau in diesem Sinne auch als Trait aufgefasst. Demgegenüber steht die Konzeption des States, mit dem ein aktuell vorherrschender innerer Zustand eines Individuums beschrieben wird, der stark situationsabhängig variieren kann. Die Auffassung von Perspektivenübernahme als State ist insbesondere innerhalb der Sozialpsychologie verbreitet. Diese beiden unterschiedlichen Positionen implizieren auch einen deutlich abweichenden Umgang mit dem Gegenstandsbe- reich der Perspektivenübernahme und der Strategie seiner empirischen Erforschung.

In sozialpsychologischen Studien geht es unter anderem um die Frage, durch welche Be- dingungen Perspektivenübernahme in die eine oder andere Richtung beeinflusst werden kann (siehe etwa Dimdins, Montgomery & Austers, 2005). Eine Arbeit, die sich schwer- punktmäßig mit dieser Frage befasst, stammt von Steins (1990). Die Autorin konnte unter- schiedliche Bedingungen für Perspektivenübernahme identifizieren, darunter das Konzept der Selbstaufmerksamkeit. Wenn Personen selbstaufmerksam sind, nehmen sie häufiger und angemessener eine ihnen fremde Perspektive ein (siehe auch Hass, 1984; Abbate, Isgrò, Wicklund & Boca, 2006).

McPherson Frantz und Janoff-Bulman (2000) konnten in ihrer Studie außerdem zeigen, dass die Sympathie für eine andere (fiktive) Person die Neutralität von Perspektivenübernahme beeinflussen kann. Eine solche Voreingenommenheit für eine von zwei Konfliktparteien er- schwerte es den Teilnehmern, die jeweilige Sichtweise beider Positionen in einer Konflikt- situation auf möglichst faire Weise einzunehmen. Vielmehr wurde die ohnehin bereits bevor- zugte Perspektive noch stärker fokussiert.

Epley et al. (2004) fanden in ihren Studien, dass die Beurteilung einer Fremdperspektive schneller gelingt, wenn diese mit der eigenen übereinstimmt, als wenn sie abweicht. Diese Befunde decken sich im Übrigen sehr gut mit den bereits dargestellten empirischen Arbeiten von Herrmann und Grabowski (1994) zur mündlichen Partnerorientierung, die belegen konn- ten, dass die Verbalisierung partnerbezogener Lokalisierungen signifikant länger dauert als die sprachliche Umsetzung egozentrischer Lokalisierungen. Zudem konnten Epley und Kollegen demonstrieren, dass eine situationsunangemessene Bevorzugung der Eigenper- spektive unter Zeitdruck zunahm („egocentric biases“). Wenn die erwachsenen Teilnehmer durch einen finanziellen Anreiz motiviert wurden, möglichst korrekt zu arbeiten, verringerten sich dagegen diese egozentrischen Voreingenommenheiten. Die Autoren definieren per- spektivisches Denken demnach als Egozentrismus, der als abhängig von den genannten Bedingungen zu betrachten ist.

Im Kontrast dazu gibt es jedoch auch die Vorstellung von Perspektivenübernahme als Trait, also einer stabilen Persönlichkeitseigenschaft. Insbesondere Davis (1983) hat mit seinem Fragebogeninstrument des Interpersonal Reactivity Index (IRI) den zeit- und situationsüber- greifend stabilen Charakter von Perspektivenübernahme als individuell ausgeprägte Persön- lichkeitseigenschaft hervorgehoben. In seiner Konzeption ist allerdings „empathy“ das multi- dimensionale Gesamtkonstrukt, in dem „perspective taking“ als nur einer von vier Teilberei- chen repräsentiert ist; bei den anderen drei Facetten handelt es sich um „fantasy“, „empathic concern“ sowie „personal distress“. Interessanterweise hat sich diese Operationalisierung in Form von Selbstauskünften im Bereich differentiellpsychologischer Fragestellungen zur

Perspektivisches Denken: Das Konstrukt der Perspektivenübernahme

Messung perspektivischen Denkens (aber nicht nur dort) weitgehend durchgesetzt. Es existieren dementsprechend auch deutschsprachige Versionen des IRI, beispielsweise der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF) von Paulus (2007). Es bleibt hier allerdings offen, ob es sich bei Perspektivenübernahme als Trait um eine leistungsnah individuelle Fähigkeit handelt oder um eine dispositionale Neigung, die vielmehr im Sinne typischen Verhaltens definiert werden sollte. Auch im deutschsprachigen Raum ist diese Unschärfe für den Trait-Ansatz vorhanden. Jerusalem und Klein-Heßling (2002, S. 165) sprechen in ihrem Überblick zu sozialer Kompetenz im schulischen Kontext jedoch explizit von der „Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme“.

Gehlbach (2004) bietet ein umfassendes situiertes Modell sozialer Perspektivenübernahme an, in dem sowohl fähigkeitsbasierte als auch motivationale Komponenten innerhalb einer situativen Rahmung mit den Merkmalen der anstehenden Perspektivenübernahme-Aufgabe in Zusammenhang gebracht werden (siehe Abbildung 6).

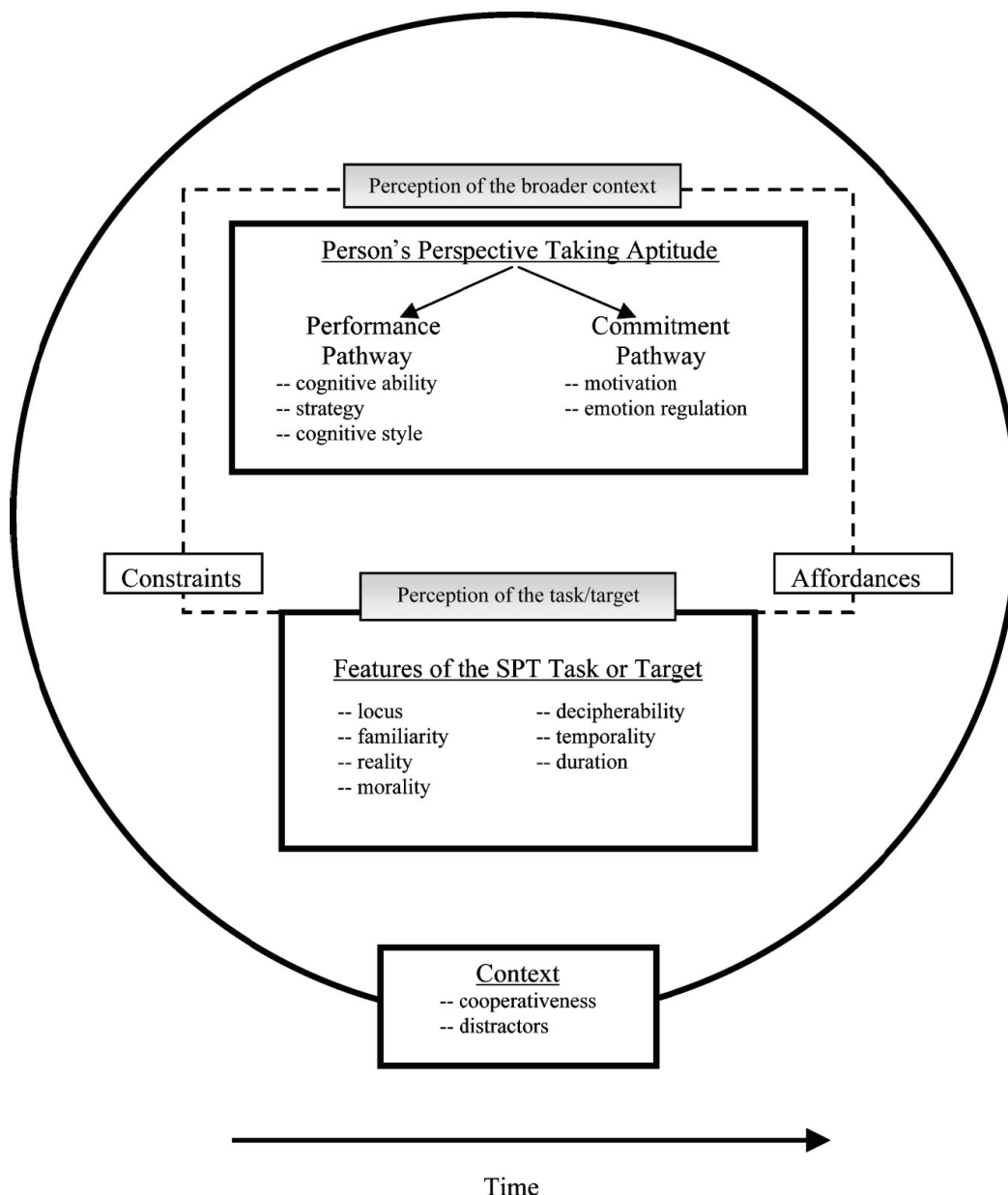


Abbildung 6: Situiertes Modell sozialer Perspektivenübernahme nach Gehlbach (2004).

Das individuelle Vermögen zu perspektivischem Denken kann dabei in zwei unterschiedliche Pfade münden. Auswirkungen, die auf Grund der kognitiven Fähigkeit, des kognitiven Stils und kognitiv-strategischer Aspekte eines Individuums entstehen, subsumiert Gehlbach unter einen „performance pathway“, also eine stark leistungsbezogenen Komponente. Demgegenüber entfalten Motivation und emotionale Regulation ihre möglichen Interaktionen mit der Aufgabe über den so genannten „commitment pathway“, bei dem es vornehmlich um die Frage geht, inwieweit man sich zu einer bestmöglichen Aufgabebearbeitung in einer bestimmten Situation auch verpflichtet fühlt.

Die Auffassung von perspektivischem Denken als rein kognitive Fähigkeit findet man sehr häufig im Kontext entwicklungsbezogener Forschungen, wobei neben grundlegenden Arbeiten (z. B. Piaget & Inhelder, 1947; Flavell et al., 1968; Selman, 1980) in jüngerer Zeit vor allem die Forschungsrichtung zur Theory of Mind viele empirische Ergebnisse vorlegen konnte.

5.3. Die entwicklungsbezogene Perspektive: Theory of Mind

Im Zentrum der Forschung zur Theory of Mind steht das „Paradigma der privilegierten Information“ (vgl. Steins, 2006a), welches im Kern bereits beim „Drei-Berge-Versuch“ von Piaget und Inhelder (1947), wenn auch mit deutlicher visuell-räumlicher Prägung, anzutreffen ist, und in der Folge von vielen weiteren Forschern aufgegriffen wurde, beispielsweise von Flavell und Kollegen (1968). Dabei geht es darum, dass man selbst mehr weiß als eine andere Person und diesen Wissensvorsprung bei der Einnahme der fremden Perspektive mit berücksichtigen muss. Wie man an dieser Stelle bereits bemerken kann, offenbart sich hier eine Parallele zum Prinzip der Markierung des Informationsstatus, welches im Kontext der Entwicklung mündlicher Adressatenorientierung besprochen wurde (vgl. Kap. 2.3.1) und auch bei Jechle (1992) eines der empirischen Leitprinzipien zur Untersuchung kommunikativen Schreibens darstellte. Im sprachlichen Kontext geht es also oftmals um die verbale Realisierung des Umgangs mit privilegierter Information. Diese Kopplung ist nicht zufällig. Gerade die Entwicklung einer Theory of Mind wurde stark mit Prozessen sprachlicher Entwicklung in Verbindung gebracht; verschiedene Studien konnten einen Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und der Fähigkeit zur mentalen Repräsentation von Fremdperspektiven nachweisen (siehe z. B. Schneider, Perner, Bullock, Stefanek & Ziegler, 1999; Astington & Jenkins, 1999). Lockl, Schwarz und Schneider (2004) konnten in ihrer Längsschnittstudie an drei- bis vierjährigen Kindern belegen, dass die sprachliche Entwicklung eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung einer Theory of Mind darstellt, und dies unabhängig von arbeitsgedächtnisbezogenen Entwicklungsaspekten.

Operationalisiert wird das Paradigma der privilegierten Information sehr häufig durch so genannte „false belief tasks“. Bei solchen Aufgaben geht es darum, den eigenen Wissensvorsprung gegenüber einer anderen Person, beispielsweise einem Protagonisten in einer fiktiven Geschichte, zu berücksichtigen. Die andere Person verfügt dabei über eine falsche Überzeugung hinsichtlich eines bestimmten Sachverhalts. Eine klassische Beispielaufgabe

von Wimmer und Perner (1983), wie sie bei Wellman, Cross und Watson (2001) berichtet wird, mag dies verdeutlichen:

Maxi legt die Schokolade in den Küchenschrank und verlässt den Raum, um spielen zu gehen. Während seiner Abwesenheit räumt seine Mutter die Schokolade vom Schrank in eine Schublade. Wo wird Maxi bei seiner Rückkehr nach der Schokolade suchen: im Schrank oder in der Schublade?

Erst ab etwa vier Jahren gelingt es den meisten Kindern, die richtige Antwort zu geben. Wellman, Cross und Watson (2001) konnten in ihrer Metaanalyse, in die 178 Studien einfließen, feststellen, dass sich mit zunehmendem Alter ganz generell eine Entwicklung der Theory of Mind bei Kindern vollzieht, die nicht allein durch methodische Artefakte in den einzelnen Untersuchungen erklärbar ist: Im Laufe des vorschulischen Alters verbessert sich bei Kindern die Fähigkeit, eine Fremdperspektive situationsangemessen kognitiv zu repräsentieren. Bei Steins (2006a) findet sich zudem der Hinweis, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Alter von etwa neun Jahren weitgehend entwickelt ist. Aber nicht nur allgemeine Entwicklungsaspekte einer Theory of Mind standen bisher im Forschungsfokus. Entwicklungsprozesse bei autistischen Kindern, insbesondere deren Entwicklung einer Theory of Mind, wurde ebenfalls intensiv untersucht. Eine Übersicht zum Forschungsfeld stammt zum Beispiel von Baron-Cohen (2001). Als wichtigste Erkenntnis lässt sich hier festhalten, dass Theory of Mind-Defizite bei autistischen Kindern universellen Charakter haben und - gekoppelt mit sprachentwicklungsbezogenen Schwierigkeiten - bereits relativ früh in der individuellen Entwicklung auftreten.

Autismus ist aus diesem Grund auch eine der Störungen, bei denen im Erwachsenenbereich Studien zur Theory of Mind durchgeführt wurden, wobei sich häufig zeigte, dass autistische Menschen solche Entwicklungsdefizite auch in späteren Lebensphasen beibehalten (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000). Diese Befundlage wird jedoch mit Blick auf die Art der Messung von Theory of Mind-Fähigkeiten auch kritisch diskutiert (siehe z. B. Ponnet, Roeyers, Buysse, De Clercq & Van der Heyden, 2004). Darüber hinaus wurde vielfach nachgewiesen, dass auch an Schizophrenie Leidende Schwierigkeiten mit der Bearbeitung von „false belief tasks“ haben (siehe z. B. Brüne, 2005, sowie die Metaanalyse von Bora, Yucel & Pantelis, 2009). Als Vergleichsgruppe in solchen klinisch orientierten Studien werden in der Regel gesunde erwachsene Personen herangezogen, die eine deutlich bessere Leistung in den eingesetzten Aufgaben zeigen. Erstaunlicherweise tritt aber selbst in dieser Gruppe „kompetenter Perspektivenübernehmer“ noch performanzbezogene Varianz auf. Dies ist ein wichtiger Hinweis mit Blick auf interindividuelle Differenzen perspektivischen Denkens auch im Erwachsenenbereich; allerdings fällt diese Varianz in der Regel eher gering aus und steht in den erwähnten klinischen Untersuchungen nicht im Mittelpunkt des Interesses.

Damit ist ein generelles Problem entwicklungsbezogener Konzeptionen zum Konstrukt angesprochen. Durch das Postulat, am Ende der Entwicklung einer Theory of Mind sei eine Stufe erreicht, auf der die kognitiv angemessene Repräsentation fremder Perspektiven fehlerfrei geleistet wird, können diese entwicklungstheoretischen Positionen nichts mehr dazu beitragen, wenn es um interindividuelle Performanzunterschiede bei erwachsenen Personen geht. Diese sind jedoch wie erwähnt selbst dann noch in Teilen beobachtbar, wenn identische

Aufgaben im gleichen situativen Kontext bearbeitet werden. Entwicklungspsychologisch betrachtet sollte hier also streng genommen Indifferenz herrschen: Jeder gesunde Erwachsene müsste im Grunde in der Lage sein, Aufgaben dieses Typs fehlerfrei zu bewältigen. Allein der „commitment pathway“ nach Gehlbach (2004) würde hier dann noch die beobachtbaren Differenzen aufklären können. Die auftretenden Unterschiede können dagegen in einem differentiellpsychologischen dispositionalen Trait-Ansatz auch innerhalb des „performance pathway“ besser erklärt werden: Unterschiede gesunder Erwachsener in der Leistung bei „false belief“-Aufgaben würde man hier auf zeitlich stabile dispositionale Unterschiede in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zurückführen können.

Darüber hinaus richtet sich die Nutzung des Paradigmas der privilegierten Information („false belief tasks“) vornehmlich auf einen bestimmten Teil perspektivischen Denkens und greift systematische Unterscheidungen innerhalb des Konstruktbereichs weniger stark auf. Um die Beleuchtung der Binnenstruktur des Gesamtkonstrukts wird es daher im folgenden Teilkapitel gehen.

5.4. Zur Binnendifferenzierung von Perspektivenübernahme

Eine Binnendifferenzierung des Gesamtkonstrukts bieten Steins und Wicklund (1993) an. Sie unterscheiden dabei grundlegend drei verschiedene Facetten perspektivischen Denkens: konzeptuelle, visuell-räumliche sowie affektiv-emotionale Perspektivenübernahme. Diese Untergliederung findet sich bereits bei Steins (1990). An dieser Stelle sei jedoch auch an Rubins (1984) Dimension der „content domain“ erinnert, die sich ebenfalls aus einer perzeptuellen, einer kognitiven und einer emotionalen Komponente zusammensetzt; einzig der bei Rubin berücksichtigte Bereich der sozialen Beziehung fehlt bei Steins und Wicklund in vergleichbarer Form. Die konzeptionellen Parallelen liegen aber ganz offenkundig auf der Hand und sprechen zusätzlich für den Nutzen einer solchen Binnendifferenzierung. Diese innere Konstrukturenarchitektur soll daher im Folgenden auch für die hier vorliegende Arbeit genutzt werden; entsprechend werden die drei einzelnen Facetten gemäß Steins und Wicklund nachfolgend jeweils skizziert.

Konzeptuelle Perspektivenübernahme

Steins und Wicklund zu Folge (1993) geht es bei konzeptueller Perspektivenübernahme um das Verständnis für die Gesamtsituation einer anderen Person. Insbesondere der Abgleich von eigenem (Vor-) Wissen und dem der anderen Person spielt hier eine wesentliche Rolle: Es geht um die angemessene kognitive Repräsentation der gesamten Lage eines anderen Individuums; mit dieser Facette sind auch Aspekte der Fähigkeit zur Antizipation abgedeckt. Die Nähe zum Paradigma der privilegierten Information ist somit klar gegeben. Die Arbeiten von Flavell et al. (1968) werden von den Autoren dementsprechend auch als erste Messung konzeptueller Perspektivenübernahme eingestuft.

Steins und Wicklund (1993) weisen darauf hin, dass sich diese Fähigkeit gemäß Flavell und Kollegen (1968) mit etwa neun Jahren ausgebildet hat, dass aber Taylor (1988) beispielsweise bereits bei vierjährigen Kindern konzeptuell-perspektivisches Denken nachweisen konnte, sofern zuvor ein geeignetes Training durchgeführt wurde. Sehr viele der neueren

Studien zur Theory of Mind-Entwicklung weisen ebenfalls einen Fokus auf konzeptuell-perspektivischem Denken auf. Durch den Einsatz der „false belief tasks“ und deren Grundprinzip der privilegierten Information decken diese Studien genau den Bereich der konzeptuellen Facette ab. McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Whelan und Stewart (2007) konnten in diesem Zusammenhang mittels Reaktionszeitmessungen bei Erwachsenen belegen, dass die Schwierigkeit von „false belief“-Aufgaben von deren deiktischer Komplexität abhängt. Insbesondere die zentrale Unterscheidungsdimension „self“ versus „other“ scheint dabei ausschlaggebend für die empirische Schwierigkeit solcher Aufgaben zu sein.

Einige Studien belegen darüber hinaus, dass selbst bei erwachsenen Teilnehmern ein angemessenes perspektivisches Denken bezogen auf konzeptuelle Aspekte misslingen kann und eine egozentrische Sichtweise eingenommen wird, wenn bestimmte situative Bedingungen herrschen. So untersuchte Birch (2005) das Phänomen des „curse of knowledge“: Erwachsene in ihrer Studie hatten Schwierigkeiten, bestimmte „false belief“-Aufgaben korrekt zu bearbeiten, wenn ihnen zuvor exklusives Wissen mitgeteilt wurde. Eine angemessene Repräsentation der Lage des Protagonisten in der Geschichte war dann reduziert. Die Arbeiten von Epley et al. (2004) können hier ebenfalls angeführt werden (siehe Kapitel 5.2). Zudem geben Keysar, Lin und Barr (2003) einen informierenden Überblick zur Nützlichkeit der Theory of Mind-Konzeption bei Erwachsenen. Interessanterweise nutzten die Autoren in zwei experimentellen Studien zur Untersuchung konzeptueller Perspektivenübernahme das Paradigma der „referential communication tasks“.

Konzeptuell-perspektivisches Denken lässt sich allgemein betrachtet nur sehr schwer operational erfassen, ohne dabei schwerpunktmäßig auf sprachliche Mittel zurückzugreifen. Auch die „false belief tasks“, die zur Untersuchung bei Kindern zum Einsatz kommen, werden stark sprachbezogen realisiert. Leichter gelingt diese Entkopplung von sprachlichen Aspekten bei visuell-räumlicher Perspektivenübernahme, wie der folgende Abschnitt verdeutlicht.

Visuell-räumliche Perspektivenübernahme

Die Facette perspektivischen Denkens im visuell-räumlichen Bereich ist vielleicht am längsten und intensivsten untersucht worden; eine ganze Reihe entwicklungsbezogener und allgemeinspsychologischer Studien hat sich mit diesem Aspekt befasst. Bei Steins und Wicklund (1993) ist die visuell-räumliche Facette folgendermaßen definiert:

Wie die Bezeichnung schon nahelegt, bezieht sich dieser Aspekt einer Fremdperspektive, auch perzeptuelle Perspektivenübernahme genannt, auf die Wahrnehmung räumlich und visuell erfaßbarer Merkmale einer Fremdperspektive. (S.227)

Als erste Arbeit in diesem Bereich kann der Einsatz des weiter oben bereits skizzierten „Drei-Berge-Versuchs“ von Piaget und Inhelder (1947) gelten. Die Ergebnisse insgesamt veranlassten Piaget und Inhelder, eine generelle Entwicklung von einem Egozentrismus hin zu einem Dezentrismus zu postulieren (vgl. Steins & Wicklund, 1993). In der Folge gab es eine Vielzahl entwicklungsbezogener Untersuchungen, die sich dieser Facette widmeten, mit zum Teil unterschiedlichen Ergebnissen. Steins und Wicklund fassen die Befundlage so zusammen, dass die ursprüngliche Entwicklungskonzeption von Piaget und Inhelder revidiert werden muss, da sich empirische Belege dafür fanden, dass bereits jüngere Kinder ab dreieinhalb Jahren unter bestimmten Bedingungen ebenfalls gute visuell-räumliche Perspekti-

venübernahme leisten können, etwa bei komplexitätsreduzierten Settings (siehe z. B. Fishbein, Lewis & Keiffer, 1972).

Auch im Erwachsenenbereich wurden visuell-räumliche Fragestellungen perspektivischen Denkens adressiert. Hass (1984) entwickelte eine recht originelle Verfahrensweise, um bei Erwachsenen visuell-räumliche Perspektivenübernahme zu untersuchen. Eingebettet war die Studie dabei in eine ablenkende Rahmengeschichte, eine so genannte „Cover-Story“, um die wahren Untersuchungsabsichten zunächst nicht preisgeben zu müssen und so mögliche Vorbeeinflussungen des abhängigen Verhaltens ausschließen zu können. Den Teilnehmern wurde zu Beginn mitgeteilt, dass es in der Studie um die Analyse von bevorzugter und nicht bevorzugter Schreibhand ginge. Tatsächlich wurde aber eine Messung zu perspektivischem Denken im visuell-räumlichen Bereich durchgeführt. Hass bat die teilnehmenden Personen, sich eine leere Karte an die Stirn zu halten und auf Zeichen des Untersuchungsleiters hin so schnell wie möglich den Buchstaben „E“ auf diese Karte zu notieren. Als zusätzliche Bedingung wurde das Ausmaß an Selbstaufmerksamkeit variiert: Unter einer Bedingung sahen sich die Teilnehmer einer Videokamera mit rot blinkender Leuchte gegenüber (hohe Selbstaufmerksamkeit), unter einer zweiten Kontrollbedingung war besagte Kamera abgeschaltet (niedrige Selbstaufmerksamkeit). Als abhängige Variable diente in dieser Studie die Orientierung des „E“, das auf das Kärtchen geschrieben worden war. Entweder wies der Buchstabe eine Ego-Orientierung auf, dann erschien das „E“ spiegelverkehrt, da es während des Schreibens aus der Eigenperspektive heraus notiert wurde, oder das „E“ erschien korrekt, was der Perspektive eines (nicht vorhandenen) Partners angemessen gewesen wäre. Hass fand, dass allein die vermeintlich aktivierte Kamera so hohe Selbstaufmerksamkeit induzierte, dass die Wahrscheinlichkeit für ein partnerorientiertes „E“ in dieser Gruppe deutlich über der in der Gruppe mit niedriger Selbstaufmerksamkeit lag. Allerdings gilt erneut, dass selbst unter einer solch förderlichen Bedingung der Selbstaufmerksamkeit nicht alle Teilnehmer fremdperspektivisch handelten: Auch innerhalb dieser Gruppe ließ sich performanzbezogene Varianz beobachten.

Neuere Befunde zu visuell-räumlicher Perspektivenübernahme liegen von Inagaki, Meguro, Shimada, Ishizaki, Okuzumi und Yamadori (2002) vor, die den „Drei-Berge-Versuch“ nutzten, um den Unterschied objektbezogener und subjektbezogener mentaler Rotationen bei Erwachsenengruppen unterschiedlichen Alters zu untersuchen. Es zeigte sich, dass mit zunehmendem Alter die Fähigkeit zu perspektivischem Denken im visuell-räumlichen Bereich abnimmt (siehe jedoch auch De Beni, Pazzaglia & Pardini, 2006). Weitere Studien in diesem Bereich finden sich etwa bei David, Berwenick, Cohen, Newen, Lux, Fink, Shah und Vogeley (2006), Kozhevnikov, Motes, Rasch und Blajenkova (2006) oder Langdon und Coltheart (2001).

Darüber hinaus weist die Facette visuell-räumlicher Perspektivenübernahme auch eine deutliche Nähe zu einem weiteren Nachbarkonstrukt auf, Witkins Konzeption der Feldabhängigkeit („field dependence“, siehe z. B. Witkin & Goodenough, 1977). Allerdings sind systematische empirische Untersuchungen zum Zusammenhang beider Konstruktbereiche selten zu finden. Unter Feldabhängigkeit kann dabei eine Verhaltensdisposition verstanden werden, die mit darüber entscheidet, ob aufgabenrelevante Merkmale in einer bestimmten Situation

kontextabhängig, also abhängig vom gegebenen (Um-) Feld, oder kontext- und somit feldunabhängig wahrgenommen und der weiteren Bearbeitung zugeführt werden. Die Feldabhängigkeit einer Person kann sich somit auch auf deren Performanz in einer Aufgabe auswirken. Operationalisiert wird dieses Konstrukt sehr häufig mittels visuell-räumlichen Aufgabenmaterials. Der prägnante Unterschied zur Facette visuell-räumlicher Perspektivenübernahme ist hier wohl darin zu sehen, dass es bei Feldabhängigkeit nicht zwingend um eine Fremdperspektive geht, die sich auf eine andere Person bezieht. Vielmehr impliziert hier bereits die insgesamt verfügbare Information eines aufgabenbezogenen Feldes, dass (mindestens) zwei unterschiedliche visuell-perzeptive Perspektiven auf das gleiche Material möglich sind, und dass weiterhin diese unterschiedlichen Repräsentationen auch hinsichtlich ihrer Effektivität zur korrekten Aufgabenbearbeitung differieren. Gemeinsam dürfte beiden Konstrukten jedoch sein, dass es generell erforderlich ist, sich von einer bestehenden Ausgangsperspektive zu lösen und eine weitere, neue visuell-räumliche Repräsentation aufzubauen, ohne dass sich die zu Grunde liegende Ausgangsinformation ändert. Witkin und Goodenough (1977) kommen zu dem Schluss, dass feldabhängige Personen eine Tendenz besitzen, den sozialen Aspekt von Situationen mitzubetrachten, und dadurch bedingt deren soziale Fertigkeiten auch stärker ausgeprägt sind, wohingegen feldunabhängige Personen deutliche Vorteile im kognitiv-analytischen und strukturierenden Bereich haben.

Als standardisiertes Testverfahren zur Erfassung von Feldabhängigkeit ist der Group Embedded Figures Test (GEFT) von Witkin, Oldman, Raskin & Karp (1971) verfügbar. Hierbei geht es darum, so schnell wie möglich bestimmte Zielmuster innerhalb eines vorgegebenen größeren Zusammenhangsmusters zu finden und zu markieren. Abbildung 7 gibt ein Item aus dem GEFT wieder.

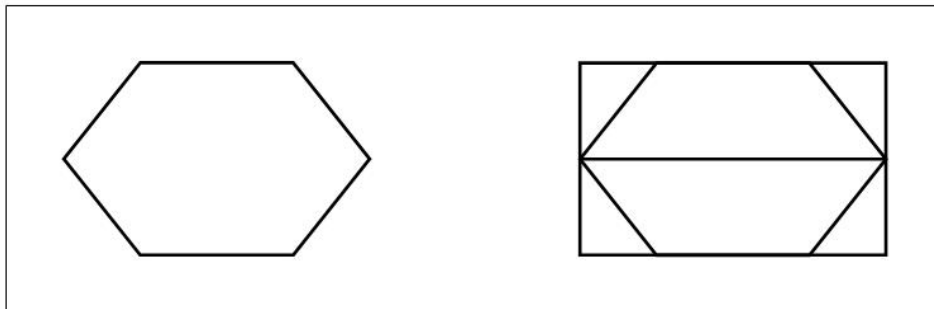


Abbildung 7: Beispielitem aus dem „Group Embedded Figures Test“ (GEFT) von Witkin, Oldman, Raskin und Karp (1971). Die linke Figur ist in der rechten komplexeren Figur enthalten und soll als Zielmuster wiedergefunden werden.

Gestaltpsychologisch gesehen rekuriert dieser Ansatz auf einen zu vollziehenden Figur-Grund-Wechsel beziehungsweise auf die Fähigkeit zur Dekontextualisierung von visuell-räumlicher Information. Feldabhängige Personen erweisen sich dabei als deutlich abhängiger von der feldbezogenen Einbettung der Zielstruktur und können die gesuchten Teilmuster schlechter aus dem Gesamtarrangement isolieren als feldunabhängige Personen. In gewisser Weise ließe sich dieser Umstand auch damit beschreiben, dass es zur Feldabhängigkeit neigenden Individuen schlechter gelingt, eine nahe liegende bereits eingenommene

Perspektive wieder abzulegen zugunsten einer erfolgreicherer, dekontextualisierten visuell-räumlichen Repräsentation.

Eine weitere mögliche Operationalisierung zur Feldabhängigkeit bietet der Einsatz des so genannten Necker-Würfels („Necker cube“), der nach dem Entdecker des zugehörigen Effekts, Louis Albert Necker, benannt ist. Abbildung 8 zeigt den dreidimensional modellierten Necker-Würfel und seine möglichen visuell-räumlichen Repräsentationen. Je nach Betrachtungsweise kann man den Würfel in zwei unterschiedlichen räumlichen Orientierungen wahrnehmen: Einmal zeigt der Würfel räumlich betrachtet nach rechts oben, einmal nach links unten, je nachdem, welche der vorhandenen Flächen als Vorderseite angesehen wird.

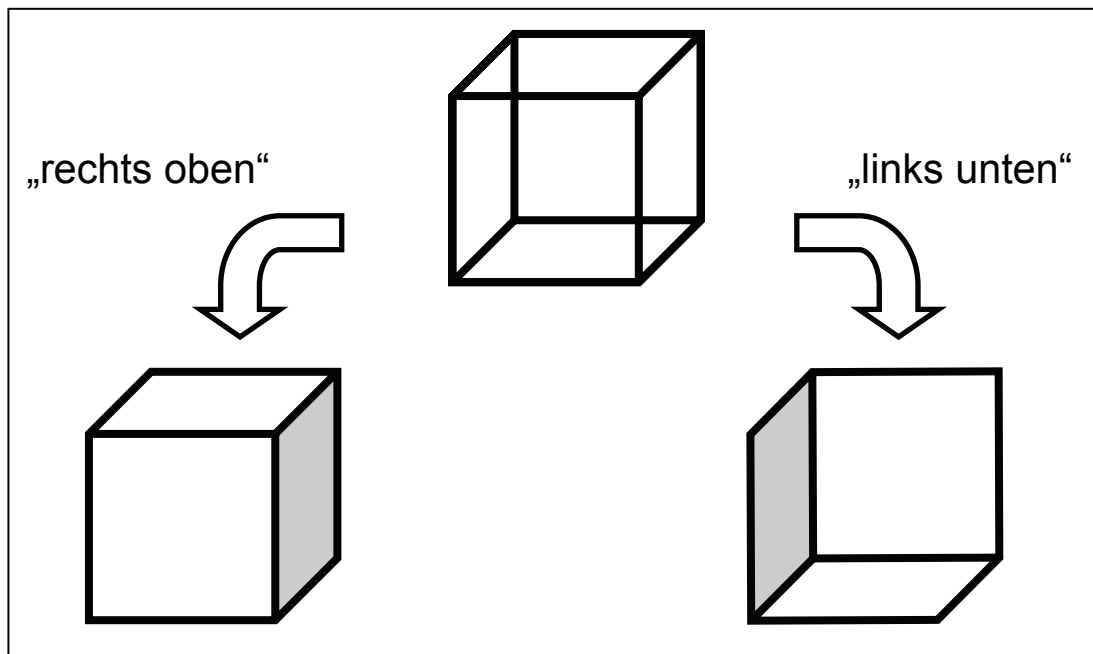


Abbildung 8: Der Necker-Würfel und seine beiden möglichen visuell-räumlichen Repräsentationen.

Es ist möglich, zwischen diesen beiden Betrachtungsweisen hin- und herzuwechseln, allerdings ist es ausgeschlossen, beide Sichtweisen gleichzeitig einzunehmen. Man konnte ermitteln, dass sich Personen in der Geschwindigkeit unterscheiden, mit der ihnen dieser Wechsel zwischen den beiden visuell-räumlichen Perspektiven auf den Necker-Würfel gelingt. Ruttiger (1977) konnte in ihren Baseline-Messungen für die Necker-Würfel-Aufgabe an 68 Erwachsenen feststellen, dass innerhalb eines insgesamt zweiminütigen Zeitintervalls durchschnittlich 28,5 Perspektivwechsel angezeigt wurden. Die Standardabweichung lag dabei allerdings bei 11,4, mit einer Spannweite der Werte von 9 bis 58, was auf eine ausgeprägte interindividuelle Varianz hindeutet. Zudem erwies sich diese Art der Messung als zeitstabil ($r_{12} = 0,89$). Neuere Studien zu diesem Konstruktbereich arbeiten auch mit Blickbewegungsdaten (siehe z. B. Einhäuser, Martin & König, 2004).

Affektiv-emotionale Perspektivenübernahme

Die dritte Facette betrifft die affektiv-emotionale Perspektivenübernahme, die – wie bereits angedeutet – leicht mit dem Nachbarkonstrukt der Empathie verwechselt werden kann. Unter affektiv-emotionalem perspektivischen Denken ist nach Steins (2006a, S. 471) ganz allgemein folgender Umstand zu verstehen: „Perspektivenübernahme kann auch auf die Gefühle einer anderen Person bezogen sein.“

Steins und Wicklund (1993) zu Folge hat sich diese Facette insbesondere als Reaktion zur Egozentrismus-Position von Piaget und Inhelder herausgebildet und Forschungen in diesem Bereich angeregt. Zum Beispiel liegen Befunde von Borke (1971) vor, die zeigen, dass auch jüngere Kinder im Alter von etwa drei Jahren bereits in der Lage sind, empathisch zu reagieren. Folgt man wie Borke der Überzeugung, dass affektiv-emotionale Perspektivenübernahme eine notwendige Voraussetzung für ein solches empathisches Verhalten darstellt, dann ist damit auch nachgewiesen, dass bereits im Alter von drei Jahren emotional-perspektivisches Denken angemessen gelingen kann. Allerdings erwähnen Steins und Wicklund auch Kritik an Borkes untersuchungsmethodischer Vorgehensweise (vgl. Chandler & Greenspan, 1972).

Studien in diesem Bereich haben Hinweise geliefert, dass diese Form perspektivischen Denkens unter bestimmten Gegebenheiten tatsächlich als Bedingungsfaktor für Empathie und Altruismus gelten kann (siehe z. B. Oswald, 2002; Batson, Sager, Garst, Kang, Rubchinsky & Dawson, 1997). Darüber hinaus zeigte sich bei Kurtz und Eisenberg (1983), dass Drittklässler einer verführerischen Situation allgemein besser widerstehen konnten, wenn sie hohe Werte bezüglich Rollenübernahme und Empathie aufwiesen. Diese Kinder waren, wenn sie sich unbeobachtet wähnten, weitaus weniger anfällig dafür, mit vorhandenen Spielzeugen zu spielen, die ihnen zuvor als verboten angekündigt worden waren. Dass die Fähigkeit, affektive Zustände anderer Personen kognitiv angemessen zu repräsentieren, bei an Schizophrenie Leidenden beeinträchtigt ist, konnten Langdon, Coltheart und Ward (2006) nachweisen. Gegenüber gesunden Kontrollprobanden gelang es den schizophrenen Teilnehmern schlechter, Protagonisten in Cartoons die richtigen emotionalen Zustände zuzuordnen.

Mit den vorgestellten drei Facetten gelingt es Steins und Wicklund (1993), das breite Spektrum an existierenden Forschungen ökonomisch zu systematisieren. Bei den Autoren findet sich der Hinweis, dass die drei Facetten eher mäßig miteinander in Zusammenhang stehen und mit Blick auf den globalen Faktor Intelligenz eine insgesamt uneinheitliche Befundlage herrscht: Es wurden sowohl positive Zusammenhänge als auch Nullzusammenhänge berichtet. Eine Differenzierung der Binnenarchitektur des Konstrukts der Perspektivenübernahme in die drei genannten Facetten ist allerdings in jedem Falle sinnvoll, um alle relevanten Teilbereiche auch repräsentieren zu können. Abbildung 9 gibt die Struktur des Drei-Facetten-Modells grafisch wieder.

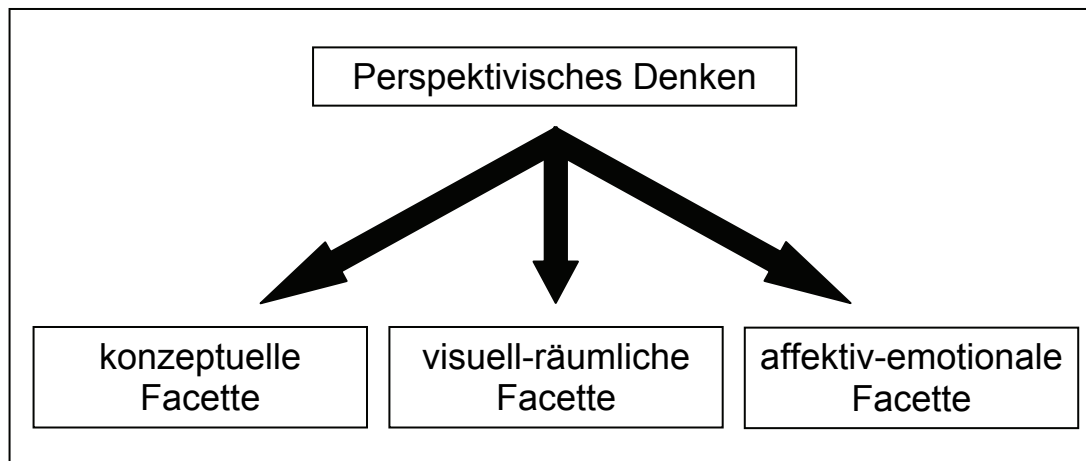


Abbildung 9: Struktur des Drei-Facetten-Modells perspektivischen Denkens (in Anlehnung an Steins & Wicklund, 1993).

Das Einnehmen einer Fremdperspektive kann demnach sowohl auf konzeptueller als auch auf visuell-räumlicher oder affektiv-emotionaler Basis erfolgen. Dabei ist es plausibel anzunehmen, dass prinzipiell immer alle drei Aspekte beim perspektivischen Denken eine Rolle spielen, je nach Situation und Intention allerdings mit deutlichen Gewichtungsunterschieden. Aber auch Perspektivenübernahme, die sich ausschließlich auf eine der Facetten konzentriert, ist durchaus denkbar, vor allem in experimentellen Laborsettings im Rahmen empirischer Studien.

Doch welchen Beitrag genau kann das Konstrukt des perspektivischen Denkens zur Vorhersage von Adressatenorientierung beim Schreiben leisten? Gibt es bereits empirische Hinweise auf einen Zusammenhang, und wenn ja, in welcher Form? Das folgende Teilkapitel gibt Antworten auf diese Fragen.

5.5. Perspektivisches Denken als Prädiktor für Schreibleistungen?

Bislang ging es um das Konstrukt des perspektivischen Denkens an sich. Aber wie steht es um die prädiktive Validität perspektivischen Denkens für adressatenorientiertes Schreiben? Es liegen bislang nur wenige empirische Studien vor, die sich explizit mit diesem Zusammenhang befassen. Von den vorliegenden Anhaltspunkten ausgehend lässt sich jedoch durchaus eine grundlegende Relevanz perspektivischen Denkens für Aspekte der Adressatenorientierung beim Schreiben ableiten.

Empirische Studien mit direktem thematischen Fokus

Eine Studie, die sich explizit mit Perspektivenübernahme und adressatenorientierten Schreibprozessen befasst, stammt von Holliway und McCutchen (2004), über die bereits berichtet wurde (siehe Kapitel 2.3.2). Schreibrevisionsbezogene Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung von „audience design“ wirken sich demnach bei Schreiblernern dann besonders günstig aus, wenn sie dezidiert auf einer Methode der Perspektivenübernahme basieren. Ein solches Vorgehen scheint auch der Vermittlung alternativer Überarbeitungsstrategien überlegen zu sein. Das bewusste Einnehmen der Leserperspektive und das erneute

Lesen des eigenen Textes aus der Position des Textrezipienten heraus ist also hilfreich, wenn es darum geht, Praxis stiftende Texte (Beschreibungen zur Identifikation von Tangram-Figuren) mit Blick auf ihre Leserorientierung zu optimieren.

Holliway und McCutchen (2004) stützen sich in ihrem Beitrag auf frühere Arbeiten von Traxler und Gernsbacher, die diesen Aspekt bereits 1992 und 1993 erforschten, ebenfalls unter Verwendung von „referential communication tasks“. Traxler und Gernsbacher stellten fest, dass sich die Qualität von Revisionen und erneuten Schreibhandlungen hinsichtlich Adressatenorientierung bei studentischen Schreibern am deutlichsten verbesserte, wenn diese eine reale Rückmeldung zu ihren Textentwürfen durch einen Leser erhielten. Dies führen die Autoren auf ein in der Folge verbessertes perspektivisches Denken (Einnahme der Leserperspektive) zurück (Traxler & Gernsbacher, 1992). Aber auch in einer darauf folgenden Untersuchung erwies sich diese Methode der Perspektivenübernahme als äußerst günstig zur Gestaltung von überarbeitungsbezogenen Interventionsmaßnahmen, da eine angemessene Repräsentation der leserseitigen Bedürfnislage wahrscheinlicher wird (Traxler & Gernsbacher, 1993). Zusammenfassend kann man festhalten, dass es einen positiven Zusammenhang gibt zwischen dem Ausmaß an perspektivischem Denken während der Textproduktion und der Qualität von leserbezogenen Überarbeitungen. Dies dürfte am ehesten auf zwei voraussetzungsseitige Aspekte zurückzuführen sein. Einmal spielt die Situation eine Rolle: Wenn man Schreiber in einer bestimmten Schreibsituation gezielt darauf hinweist, dass sie die Sicht des Rezipienten berücksichtigen sollen, werden möglicherweise günstige Überarbeitungsmuster voraktiviert, sofern sie vorhanden sind. Darüber hinaus, und das ist wahrscheinlich der wichtigere Aspekt, kann durch ein solches methodisches Vorgehen eine Schreibstrategie vermittelt werden, die erfolgreiches adressatenorientiertes Überarbeiten ermöglicht. Es wird also das Strategierepertoire erweitert; somit setzt eine solche interventionsbezogene Vorgehensweise bei den veränderbaren personalen Ressourcen der Schreiber an.

Doch wie steht es um den Zusammenhang zwischen perspektivischem Denken als Verhaltensdisposition und Adressatenorientierung beim Schreiben? Darüber können solche Studien nichts aussagen. Die Fragestellung an sich wurde in dieser Form bislang auch eher selten zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht. Die Arbeit von Rubin (1984) zur grundsätzlichen Bedeutung sozialer Kognitionen beim Schreiben kann hier als richtungsweisend für weitere Forschungen gelten. Allerdings legte Rubin selbst in diesem Beitrag noch keine eigenen empirischen Ergebnisse vor, was sich jedoch im weiteren Verlauf änderte. Rubin und Rafoth (1986) untersuchten an Studierenden die prädiktive Validität von sozialen Kognitionen für die Qualität von Essays und argumentativen Texten. Es zeigte sich, dass gerade die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme ein guter Prädiktor für die jeweilige Textqualität darstellte. Hier zeichnet sich also empirische Evidenz dafür ab, dass der Bereich der sozialen Kognition ein valider Prädiktor für Adressatenorientierung beim Schreiben ist.

Eine weitere einschlägige Studie stammt von Mambrino (2003; vgl. Kapitel 2.3.2), bei der es um die Frage der Vorhersagbarkeit textueller Merkmale ging. Sie ließ junge Erwachsene expositorische Texte zu einem psychologischen Sachthema erstellen. Zusätzlich zu diesen

Texten erhob Mambrino weitere Informationen über die Schreiber. Neben der verbalen Fähigkeit und dem bereichsspezifischen Vorwissen erfasste Mambrino bei den Teilnehmern auch soziale Perspektivenübernahme in zwei unterschiedlichen Operationalisierungen, dem bereits in Kapitel 5.2 genannten IRI von Davis (1983) sowie dem etwas weniger populären Crockett's Role Category Questionnaire (RCQ; Crockett, 1965). Beide Verfahren nutzen Selbstauskünfte der Teilnehmer. Zusätzlich variierte Mambrino die situationale Bezugsgröße des Adressaten, der vertraut oder unvertraut sein konnte sowie entweder über Vorwissen verfügte oder nicht. Die textbezogenen abhängigen Variablen in der Studie bezogen sich auf Kohärenz-, Wissens- und Strukturaspekte der Schreibprodukte. Bei der untersuchten Gruppe junger erwachsener Schreiber stellte sich die thematische Sachexpertise als bester Prädiktor für die Qualität der verfassten Essays heraus (Kohärenz- und Inhaltsaspekte). Die Verbalfähigkeiten der Teilnehmer dagegen lieferten keinen bedeutsamen Vorhersagebeitrag. Soziale Perspektivenübernahme erwies sich jedoch gemeinsam mit dem sachbezogenen Vorwissen ebenfalls als Prädiktor für Textkohärenz. Mambrino kommt darüber hinaus zu dem Schluss, dass der IRI über günstigere Reliabilitäts- und Validitätseigenschaften verfügt als der RCQ; beide Operationalisierungen korrelierten zudem nur mäßig miteinander. Allerdings handelt es sich, wie bereits angesprochen, hier in beiden Fällen um Selbstauskünfte als Datenquelle, die rein methodisch gesehen bereits eigene Validitätsprobleme mit sich bringen können, etwa wenn die Reaktionen der Teilnehmer systematisch durch die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, beeinflusst werden. Dennoch kann diese Arbeit als ein Beleg dafür gelten, dass perspektivisches Denken als stabile Verhaltensdisposition ein relevanter Prädiktor für Adressatenorientierung in Texten darstellt.

Neben den soeben berichteten Studien gibt es noch weitere Arbeiten, die sich direkt mit dem Thema befassen. Ohne eigene empirische Beiträge zu berichten, liefert Bonk (1990) in Anlehnung an die Arbeit von Rubin (1984) einen integrativen Überblick zum thematischen Gesamtkomplex. Selman (2003) schließlich nimmt eine eher praxisorientierte Position ein und bespricht den Zusammenhang von „social awareness“ und Schreibfertigkeiten im Kontext schulischer Praxis.

Empirische Studien mit indirektem thematischen Bezug

Nicht nur aus Arbeiten, die sich explizit mit der Bedeutung von Perspektivenübernahme für das Schreiben befassen, lassen sich nützliche Erkenntnisse ableiten. Einige Studien, die einen solchen Zusammenhang nicht explizit fokussieren, bieten dennoch wertvolle Anhaltspunkte, da sie zur Erfassung von perspektivischem Denken schreibbezogene Methoden einsetzen, ohne dabei das Schreiben selbst in den Blickpunkt zu rücken. In gewisser Weise findet hier eine recht simplifizierende Gleichsetzung von Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung statt. Interessanterweise findet sich zum Beispiel bei Steins (1990) ein solches schreibbezogenes Verfahren zur Feststellung von Perspektivenübernahme bei Erwachsenen. Sie ließ in einem ihrer drei Experimente Texte schreiben, um eine „Grundrate für Perspektivenübernahme“ (Steins, 1990, S. 112) zu erfassen. Dabei sollten die erwachsenen Teilnehmer aus Sicht eines Rollstuhlfahrers den Weg von einem Dorf zum nächstgelegenen städtischen Hauptbahnhof mit öffentlichen Verkehrsmitteln beschreiben. Steins (1990, S. 112) bezeichnet diese Verfahrensweise auch als „generelles Maß für Perspektivenüber-

nahme“. Als Kriterium diene das Maß der Differenziertheit der beschriebenen Rollstuhlfahrerperspektive. Hier wird Adressatenorientierung in Texten also schlichtweg gleichgesetzt mit geleisteter Perspektivenübernahme. Dies impliziert, dass das im Textprodukt umgesetzte Ausmaß an Adressatenorientierung einen geeigneten Indikator für perspektivisches Denken darstellt. Dass abgesehen von perspektivischem Denken auch weitere Faktoren an der erfolgreichen Realisierung von adressatenorientierten Texten beteiligt sind, wie etwa Textmusterkenntnisse, das verfügbare Repertoire an Schreibstrategien oder allgemeine sprachbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, wird hier demnach ausgeblendet.

Auch die Untersuchung von McPherson Frantz und Janoff-Bulman (2000; s.o.) nutzte eine schreibbezogene Erfassung von Perspektivenübernahme: Hier wurden ebenfalls Texte herangezogen, um Aspekte perspektivischen Denkens zu untersuchen. Die teilnehmenden Studierenden notierten Reaktionen auf die ihnen präsentierten sozialen Konfliktszenarien unter einer freien Schreibbedingung. Die so entstandenen schriftlichen Antworten wurden inhaltlich auf Phrasenebene von verschiedenen Experten daraufhin analysiert, wie häufig die Teilnehmer klar Position zu den zuvor eingeführten Konfliktparteien bezogen und wie häufig neutrale Aussagen vorherrschten. Auf dieser Basis konnten anschließend bestimmte Verteilungsmuster den experimentellen Bedingungen zugeordnet werden.

Gutzwiller-Helfenfinger (2003) schlägt genau diese Form der Messung perspektivischen Denkens als so genanntes „written interpersonal understanding interview“ vor. In diesem Interview werden ebenfalls soziale Dilemmata verwendet, die zum Lesen vorgegeben und im Anschluss daran schriftlich beantwortet werden. Die so entstehenden Texte können dann einer Analyse mit Hilfe eines Katalogs unterzogen werden. Gutzwiller-Helfenfinger führte ihre Studien an Jugendlichen im Alter von etwa zwölf bis 17 Jahren durch. Im Design der Untersuchung wurde dabei zwar eine Erfassung sprachrezeptiver Kompetenzen berücksichtigt, nicht jedoch die Messung sprachproduktiver Aspekte. Das Sprachverständnis wies einen überzufällig positiven Zusammenhang zum Kompetenzaspekt perspektivischen Denkens („perspective-taking competence“) auf, nicht jedoch zum Performanzaspekt („perspective-taking performance“). Die Autorin selbst interpretiert diesen Befund dahingehend, dass die stark sprachlastige Form der Messung von Perspektivenübernahme für diese kompetenzbezogenen Nachteile bei Jugendlichen mit Sprachrezeptionsproblemen verantwortlich sein dürfte, was auf ein Validitätsproblem bei der Messung perspektivischen Denkens hinweist.

Erneut muss man sich demnach die Frage stellen, wie eng die beiden konzeptuellen Bereiche des perspektivischen Denkens und der Adressatenorientierung miteinander verflochten sind und ob eine methodisch befriedigende Trennung beider Aspekte überhaupt gelingen kann. Neben dieser Problematik wirft das Konstrukt der Perspektivenübernahme aber auch noch weitere methodische Fragen auf, wenn es um eine geeignete Erfassung im Erwachsenenbereich geht.

5.6. Methodische Aspekte zur Messung von Perspektivenübernahme bei Erwachsenen

Theorien, die sich mit Perspektivenübernahme befassen, findet man überwiegend im Kontext entwicklungspsychologischer Forschung. Diese Arbeiten decken aber allenfalls Entwicklungsprozesse bis in die frühe Adoleszenz ab. Demgegenüber sind im Erwachsenenbereich theoretische Konzeptionen weitaus seltener anzutreffen (vgl. jedoch die Egozentrismus-Position von Epley et al., 2004). Wenn hier Forschung betrieben wird, dann meist mit Blick auf spezielle klinische Teilpopulationen, bei denen Unterschiede (Defizite) in der Perspektivenübernahmefähigkeit gegenüber der Normalpopulation festgestellt und mit unterschiedlichen Modellen erklärt werden (z. B. bei an Schizophrenie oder Autismus erkrankten Personen). Solche Zugänge orientieren sich in der Regel am Paradigma der Theory of Mind und daran gekoppelt an Operationalisierungen in Form von „false belief“-Aufgaben. Dies liefert jedoch keine Aussagen über die Eigenschaftsausprägungen von Perspektivenübernahme innerhalb einer erwachsenen Normalbevölkerung, zu einem Großteil auch dadurch bedingt, dass besagte „false belief tasks“ für gesunde Erwachsene viel zu einfach sind und mit Blick auf die Korrektheit von Antworten massive Deckeneffekte produziert werden. Vielmehr wird in bestehenden entwicklungsorientierten Modellen in der Regel davon ausgegangen, dass der Wechsel in eine Fremdperspektive von gesunden Erwachsenen stets fehlerfrei und situationsangemessen geleistet wird.

Um bei gesunden Erwachsenen nun aber Unterschiede in der Ausprägung dispositionaler Perspektivenübernahme messen zu können, wird in der Forschung sehr häufig auf Fragebogen- oder Interviewverfahren zurückgegriffen. Am populärsten ist hierbei wohl wie bereits erwähnt der IRI von Davis (1983). Selbstauskünfte sind hinsichtlich ihrer Validität jedoch nicht unproblematisch; gerade der Aspekt sozial erwünschten Antwortens könnte hier eine gewichtige Rolle spielen. Zudem darf angezweifelt werden, ob man mit Fragebogenitems in Form von Statements auch zuverlässige Informationen über leistungsbezogene Aspekte perspektivischen Denkens, etwa die Korrektheit einer fremdperspektivischen Repräsentation oder auch die Geschwindigkeit, mit der diese erreicht wird, erhalten kann. Aus Forschungen im Intelligenzbereich ist beispielsweise bekannt, dass zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Teilnehmer (Selbstauskünfte) und deren objektiv durch Intelligenztests erfassten kognitiven Fähigkeiten geringere Zusammenhänge bestehen, als man gemeinhin erwarten würde (siehe z. B. Rammstedt & Rammsayer, 2002).

Schließlich sollte hier erneut auf die Validitätsproblematik einer solchen sprachbasierten Messmethode (Fragebogen/Interview) hingewiesen werden: Wenn perspektivisches Denken vorwiegend über den intensiven Einsatz sprachlicher Mittel gemessen wird, bleibt es unklar, ob solche Messresultate tatsächlich Perspektivenübernahme indizieren oder ob sprachliche Fähigkeiten allgemeiner Art einen zusätzlichen Einfluss nehmen. Mit Blick auf die prädiktive Validität perspektivischen Denkens für adressatenorientiertes Schreiben sollte jedoch eine möglichst eindeutige Entkopplung beider Konstruktbereiche erfolgen, was gerade durch (schrift-) sprachbasierte Fragebogen- und Interviewtechniken nicht befriedigend gewährleistet werden kann. Interviews, die schriftliche Antworten von den teilnehmenden Personen verlangen (siehe Gutzwiller-Helfenfinger, 2003), sind per se bereits sehr eng an das Phänomen der Adressatenorientierung im Kontext schriftlicher Sprachproduktion gekoppelt.

Dadurch wird es mehr als fraglich, ob solche sprachbetonten Operationalisierungen perspektivischen Denkens überhaupt als Prädiktoren für Adressatenorientierung in Frage kommen können. Es besteht sonst der begründete Einwand, Gleiches mit Gleichem oder doch zumindest Ähnliches mit Ähnlichem vorhersagen zu wollen. Eine extreme Komplexitätsreduktion, wie man sie bei Steins (1990) in Form einer faktischen Gleichsetzung beider Komponenten antrifft, wird dem Phänomen der Adressatenorientierung beim Schreiben jedoch nicht gerecht.

Um den prädiktiven Stellenwert dispositionalen perspektivischen Denkens für adressatenorientierte Textproduktion bei Erwachsenen klären zu können, ist es daher sinnvoll und notwendig, ergänzend zu den bestehenden messmethodischen Zugängen auch auf alternative Formen der Messung zurückzugreifen. Ein weiteres Argument hierfür ist darin zu sehen, dass die verfügbaren Fragebogenoperationalisierungen nicht die angestrebte Binnenarchitektur des Konstruktbereichs mit den drei Facetten abbilden, sondern Perspektivenübernahme als unidimensionalen (Teil-) Bereich konzipieren. Ein wesentlicher Grund dafür, weshalb sich Instrumente wie der IRI im Erwachsenenbereich dennoch solch großer Beliebtheit erfreuen, dürfte zum einen in den Applikationsvorteilen zu sehen sein, die Fragebogenverfahren generell bieten können, zum anderen jedoch auch darin, dass alternative methodische Zugänge im Erwachsenenbereich nicht wirklich zur Verfügung stehen. Wenn andere Formen der Messung eingesetzt werden, dann zumeist in experimentell orientierten Studien innerhalb der allgemeinen Psychologie oder der Sozialpsychologie. Hier wurde von manchen Forschern beispielsweise bereits die Erfassung von Blickbewegungsdaten genutzt (siehe Epley, Morewedge & Keysar, 2004). Solche Messungen sind jedoch in der Regel gerade nicht auf die Erfassung dispositionaler interindividueller Differenzen ausgelegt.

Aus diesen Punkten lässt sich für den Konstruktbereich des perspektivischen Denkens die Forderung ableiten, ergänzend zu den bereits bestehenden Erfassungsmöglichkeiten weitere Instrumente mit alternativen Messansätzen zu entwickeln. Theory of Mind-Aufgaben sind auch an erwachsenen Personen bereits untersucht worden (siehe zusammenfassend Keysar, Lin & Barr, 2003). Möchte man diese Idee weiter verfolgen, stehen prinzipiell wohl zwei Hauptmöglichkeiten der Anpassung zur Verfügung, um differentiell nutzbare Daten bei Erwachsenen erheben zu können. Entweder hebt man die Aufgabenschwierigkeit so weit an, dass auch Erwachsene nicht mehr „automatisch“ die korrekte Lösung finden, oder man greift auf die Erfassung individueller Reaktionszeiten bei sehr einfachen Aufgaben zur Perspektivenübernahme zurück.

Letzteren Aspekt greift Neuf (1997) in seiner Arbeit auf, um affektiv-emotionale Perspektivenübernahme bei erwachsenen Personen zu messen. Der Autor stellt dabei ebenfalls fest, dass ein Einsatz dieser Erhebungsmethode für das Konstrukt perspektivischen Denkens bislang nicht systematisch erfolgte. Sein Instrument, der „individuumsspezifische Perspektivenwechsel-Test“ (IPT), erlaubt eine computerbasierte Erfassung von Reaktionszeiten für den Bereich der affektiv-emotionalen Perspektivenübernahme. Der Test gliedert sich in eine Lern- und eine Testphase. In der Lernphase lesen die erwachsenen Teilnehmer am Computer zehn Ereignisse, die einer fiktiven Zielperson widerfahren. Die Aufgabe besteht darin, sich diese zehn Ereignisse möglichst gut einzuprägen und sich so gut wie möglich in die

emotionale Lage der Zielperson hineinzusetzen. In der eigentlichen Testphase lesen die Teilnehmer dann nacheinander 40 verschiedene Themen, die sich kontextuell auf die emotionale Gesamtlage der Zielperson beziehen. Die Aufgabe besteht darin, so schnell wie möglich per Knopfdruck zu entscheiden, ob die Zielperson dieses Thema in einem möglichen Gespräch als angenehm oder unangenehm empfinden würde. Unter Validitätsgesichtspunkten berichtet Neuf (1997; S. 205) signifikante Korrelation zwischen der Reaktionszeitmethode und einem selbst konstruierten Fragebogen von $r = -0,37$ sowie zwischen der Reaktionszeitmethode und der subjektiven Selbsteinschätzung der Perspektivenübernahmefähigkeit durch die Teilnehmer von $r = -0,24$. Dies deutet darauf hin, dass durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge durchaus auch unterschiedliche Informationen über das Konstrukt des perspektivischen Denkens erfasst werden können.

Eine Erhöhung des Komplexitätsgrades von geeigneten Aufgaben lässt sich demgegenüber zum Beispiel durch Theory of Mind-Items höherer Ordnung erzielen (Repräsentation mehrerer bedingter Fremdperspektiven). Hier geht es also um die Frage, wie häufig und unter welchen Bedingungen gewissermaßen „um die Ecke gedacht“ werden muss. Ab einem bestimmten Punkt von Aufgaben n-ter Ordnung stellt sich hier allerdings wieder eine Validitätsfrage: Misst man noch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme oder handelt es sich bei sehr komplexen Items vielmehr um eine andere kognitive Fähigkeit (etwa logisches Schlussfolgern oder die generelle Arbeitsgedächtniskapazität)? Zudem kann sich die Erstellung von Aufgaben mit ausreichend hoher Schwierigkeit über alle drei Konstruktfacetten hinweg als problematisch erweisen.

Die Messung von Reaktionszeiten auf sehr einfache Aufgaben perspektivischen Denkens kann so betrachtet eine gute Alternative darstellen. Trotz einer vermeintlichen Gefahr von Deckeneffekten bei sehr leichten Aufgaben (vgl. auch Neuf, 1997) kann dieser Zugang reliable Informationen über die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme liefern: Erwachsene Menschen unterscheiden sich bei gegebener Motivation womöglich nicht darin, *ob* sie in der Lage sind, eine Fremdperspektive kognitiv angemessen zu repräsentieren, sondern darin, *wie schnell* ihnen dies gelingt. Auf diese Weise ließen sich potenzielle Deckeneffekte gut vermeiden und zusätzlich alle drei Teilbereiche des Konstrukts abdecken, je nach konkreter Gestaltung auch mit möglichst geringen sprachlichen Anteilen. In diesem Punkt sind auch die Aufgaben aus dem genannten IPT von Neuf (1997) ungeeignet, da sie ausschließlich den affektiv-emotionalen Bereich des Gesamtkonstrukts fokussieren und zudem rein sprachlich umgesetzt sind, was für die vorliegende Arbeit keine geeignete Operationalisierung darstellt (s.o.). Solche Sprachanteile würden im Übrigen auch bei komplexen (Theory of Mind-) Items fast zwangsläufig ansteigen, um den jeweiligen Sachverhalt verständlich zu machen. Ein Validitätsproblem besteht beim Zugang der Reaktionszeitmessung methodisch weniger hinsichtlich formallogischer, arbeitsgedächtnisbezogener oder sprachlicher Aspekte, sondern eher mit Blick auf den Bereich der allgemeinen Reaktions- oder Bearbeitungsgeschwindigkeit.

Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten

6. Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten

Auf Grund der bisherigen Ausführungen lassen sich Schlussfolgerungen dafür ableiten, in welcher Weise sich die Frage nach der Vorhersagekraft perspektivischen Denkens für Adressatenorientierung beim Schreiben im Erwachsenenbereich empirisch günstig umsetzen lässt. Neben einer grundlegenden definitorischen Entscheidung bezüglich Adressatenorientierung und Perspektivenübernahme lassen sich mehrere relevante Aspekte für die Ausrichtung einer empirischen Gesamtstrategie identifizieren.

Definitorische Rahmensetzung

Mit Blick auf definitorische Aspekte werden zwei Dinge deutlich. Erstens stellt sich für die Kriterienseite der Adressatenorientierung beim Schreiben die Frage, ob man das Phänomen prozess- oder resultatbezogen definieren möchte. Für den Prädiktorbereich des perspektivischen Denkens bleibt zweitens festzuhalten, dass eine einheitliche definitorische Fassung des Konstrukts momentan in der Forschung noch nicht absehbar ist. Daher ist es für die empirische Untersuchung beider Komponenten notwendig, jeweils einen grundlegenden definitorischen Rahmen zu setzen, um Missverständnissen vorzubeugen und zu klaren operationalen Umsetzungen gelangen zu können. Im Folgenden soll Adressatenorientierung produktseitig definiert werden:

Adressatenorientierung stellt ein Merkmal von Textprodukten dar.

Eine solche Definition verzichtet auf prozessbezogene Komponenten adressatenorientierten Schreibens zu Gunsten des entstehenden Textprodukts. Adressatenorientierung in Texten ist somit als ein *Resultat* des Schreibprozesses anzusehen. Aus welchen Quellen sich gelungene Adressatenorientierung in diesem Kontext speist, kann allein anhand des Textes und dessen Merkmalen nicht eindeutig geschlossen werden. Allerdings kann man durchaus empirisch erforschen, welche persönlichen Eigenschaften der Autoren die adressatenbezogene Qualität der Textprodukte am besten vorherzusagen vermögen, ohne die Relevanz der Prädiktoren gleich auf einzelne Phasen des Schreibens zu beziehen. Zudem ist diese Fragestellung im Erwachsenenbereich noch so gut wie unerforscht. Die Untersuchung möglicher grundsätzlicher Zusammenhangsmuster zwischen Adressatenorientierung als textseitig definiertem Kriterium und perspektivischem Denken als Prädiktor kann daher durchaus eine sinnvolle erste Annäherung darstellen, bevor eine detailreichere schreibprozessbezogene Erforschung angegangen wird. Hinzu kommt, dass bezogen auf individuelle adressatenbezogene Leistungen innerhalb des Schreibprozesses noch keine etablierten Methoden verfügbar sind, die es erlauben würden, adressatenorientierte Schreibprozesse von nicht adressatenorientierten Schreibprozessen eindeutig zu unterscheiden. Auch die dargestellten empirischen Befunde zu adressatenorientiertem Sprachhandeln im mündlichen Bereich setzen sich in der Regel nicht mit Adressatenorientierung auf Ebene einzelner Teilprozesse auseinander, sondern nehmen in ähnlicher Weise stärker das Resultat (und dessen sprachpragmatisch-funktionale Angemessenheit) in den Blick.

Aber auch für perspektivisches Denken stellt sich die Frage nach einer geeigneten Definition. Wie bereits dargelegt, besteht hier die Möglichkeit, je nach Forschungsschwerpunkt und

Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten

theoretischer Grundausrichtung zu ganz unterschiedlich gearteten Lösungen zu gelangen. Für die vorliegende Arbeit ist es günstig, eine leistungsbezogene, binnendifferenzierte Definition des Konstrukts vorzunehmen, die eine klare Abgrenzung gegenüber dem Nachbar-konstrukt der Empathie erlaubt. Unter perspektivischem Denken soll demnach in Anlehnung an Steins und Wicklund (1993) Folgendes verstanden werden:

Perspektivisches Denken bezeichnet die Fähigkeit zur situationsangemessenen kognitiven Repräsentation einer Fremdperspektive hinsichtlich einer konzeptuellen, einer räumlich-visuellen und einer affektiv-emotionalen Facette.

Je nach Beschaffenheit der Situation können alle drei Facetten in gleichem Ausmaß relevant werden, oder es kann anteilige Schwerpunktsetzungen geben. Sensus Gehlbach (2004; siehe Kapitel 5.2) geht es hierbei sowohl um die Frage nach der Fähigkeit („performance pathway“) als auch um die Frage nach der Bereitschaft („commitment pathway“) von Personen, fremdperspektivisch zu denken. Insbesondere im Erwachsenenbereich sollte man daher nicht der Versuchung unterliegen, Perspektivenübernahme ausschließlich auf den motivationalen Aspekt der Bereitschaft zu reduzieren, ohne den leistungsbezogenen Anteil der Performanz zu berücksichtigen. Im Folgenden soll weiterhin davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Fähigkeit zu perspektivischem Denken um eine stabile Persönlichkeitseigenschaft handelt, die gerade auch bei Erwachsenen interindividuelle Varianz aufweist. Zur angemessenen Abbildung solcher Unterschiede sind jedoch neben den üblichen Fragebogenverfahren weitere methodische Zugänge erforderlich.

Inhaltliche Leithypothesen

Nachdem sowohl Prädiktor als auch Kriterium einen definitorischen Rahmen erhalten haben, wird deutlich, dass man in diesem Verständnis beide Bereiche nicht einfach gleichsetzen kann. Es gibt zwar selbstverständlich die theoretisch begründbare und empirisch prüfbare Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen der individuellen Fähigkeit zu perspektivischem Denken und der Adressatenorientierung von Texten besteht, beide Aspekte weisen jedoch auch eigenständige Charakteristika auf, die nicht zwingend zu 100 Prozent in den Überlappungsbereich mit einfließen müssen. Zu berücksichtigen ist dabei in jedem Fall, dass es sich bei Adressatenorientierung um ein äußerst komplexes Phänomen handelt, das zur erfolgreichen Realisierung unterschiedlichste Ressourcen erfordert. Umgekehrt dürfte jedoch auch nicht jede Facette perspektivischen Denkens für jede Schreibaufgabe gleich relevant sein.

Insgesamt gibt es deutliche Hinweise auf die Bedeutung von Perspektivenübernahme als Prädiktor für adressatenorientiertes Schreiben (siehe Kapitel 5.5.). Wer sich die Fremdperspektive eines Lesers im Sinne einer Antizipationsleistung in zerdehnten Kommunikationssituationen auf Grund einer individuellen Fähigkeit zu perspektivischem Denken schnell und situationsadäquat verfügbar machen kann, dem sollte durchaus ein zusätzlicher Vorteil beim Aufbau und bei der Aufrechterhaltung einer solchen angemessenen Adressatenrepräsentation erwachsen, was sich schlussendlich auch in der adressatenbezogenen Qualität des Textprodukts niederschlagen sollte. Die Befunde zu mündlicher Partnerorientierung liefern zudem Hinweise auf eine generelle Bedeutung perspektivischen Denkens für sprach-

Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten

liche Kommunikationsprozesse und lassen erkennen, welche situativen Bedingungen über den Erfolg oder Misserfolg solcher sprachpragmatischer Aspekte mitentscheiden.

Es ist dabei davon auszugehen, dass sich je nach Schreibarrangement und Schreibprozessphase ein solcher Zusammenhang auf unterschiedliche Weise in den Texten niederschlägt. In den relativ hierarchiehohe Planungs- und Revisionsphasen (High-level-Prozesse) geht es nach Schindler (2004) schwerpunktmäßig um Fragen der globalen Adressatenorientierung von Texten, so dass hier vor allem die Makrostruktur des Textes insgesamt im Blickpunkt steht. Je höher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einer Person ausgeprägt ist, desto eher sollte diese Person auch in der Lage sein, einen funktional angemessenen Text mit globaler Adressatenorientierung zu erstellen. Bei Formulierungsfragen im Rahmen einer lokalen Adressatenorientierung (Low-level-Prozesse) stehen dagegen vielmehr Aspekte der einzelsprachlichen Realisierung im Vordergrund, was sich in den gewählten Formulierungsmustern und der sprachlichen Ausgestaltung des Textes auf Mikroebene widerspiegeln sollte. Gerade wenn das Schreibsetting eine Abwärtsadaption an den Adressaten oder die Adressatengruppe vorsieht (Erwachsene schreiben für Kinder; Experten schreiben für Laien), kann die sprachliche Angemessenheit der Texte als geeigneter Indikator für (lokal eingelöste) Adressatenorientierung gelten, insbesondere mit Blick auf das funktionale Ziel Praxis stiftender Texte. Auch hier sollte demnach gelten: Je höher die Perspektivenübernahmefähigkeit einer Person ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher wird es, dass diese Person Texte mit guter lokaler Adressatenorientierung (sprachlicher Angemessenheit) realisiert.

Ausrichtung der empirischen Gesamtstrategie

Für eine Gesamtstrategie zur empirischen Erforschung dieses postulierten Zusammenhangs bei erwachsenen Personen stellt sich spätestens an dieser Stelle die Frage nach geeigneten Messindikatoren bzw. Operationalisierungen für die Prädiktor- und die Kriteriumsseite. Prinzipiell ist es vorteilhaft, beide Bereiche zunächst klar voneinander abzugrenzen und zu trennen. Dies impliziert besonders mit Blick auf perspektivisches Denken bei Erwachsenen, dass die Messung dieses Prädiktorbereichs mit möglichst geringen sprachlichen Anteilen erfolgen sollte, um die operationale Distanz zum Kriterium der Adressatenorientierung beim Schreiben so hoch wie möglich zu gestalten.

Die Problematik der Erfassung perspektivischen Denkens bei Erwachsenen wurde weiter oben bereits ausgeführt (siehe Kap. 5.6). Gerade für Forschungsvorhaben, die den Schwerpunkt auf die Messung interindividueller Differenzen legen, hat sich eine methodisch doch recht einseitige Praxis eingebürgert: In der Regel werden Fragebogenverfahren oder Interviewtechniken eingesetzt, die auf Selbstauskünften der teilnehmenden erwachsenen Personen beruhen (siehe jedoch Neuf, 1997). Diese Methode bringt bei aller Praktikabilität mehrere Nachteile mit sich:

- Selbstauskünfte als Datenquelle können insbesondere mit Blick auf Fragen der Validität Probleme aufwerfen: Soziale Erwünschtheit einerseits sowie eine unzuverlässige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Probanden selbst können als potenziell kritisch betrachtet werden.

Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten

- Die gängigen Fragebogenverfahren (z. B. der IRI von Davis, 1983) berücksichtigen keine Binnendifferenzierung des Konstrukts der Perspektivenübernahme. Vor allem der Bereich visuell-räumlicher Perspektivenübernahme wird nicht systematisch abgedeckt.
- Der methodische Zugang, Selbstauskünfte mittels Fragebogen oder Interviews einzuholen, ist stark sprachlastig operationalisiert und steht somit bereits in enger Nähe zum interessierenden schriftsprachlichen Kriterienbereich der Adressatenorientierung. Gerade offene Antworten in Interviewsituationen, die in schriftlicher Form abgegeben werden, sind per se bereits als Textproduktionsprozesse anzusehen.
- Der Einsatz von „false belief tasks“, wie sie im Rahmen der entwicklungsbezogenen Theory of Mind-Forschung bei Kindern Anwendung finden, ist im Erwachsenenbereich zur Untersuchung interindividueller Differenzen ungeeignet, da - bezogen auf die Korrektheit der gegebenen Antworten - massive Deckeneffekte erwartbar sind.

Diese Punkte unterstreichen deutlich, dass es erforderlich ist, ergänzend zu den etablierten Fragebogenverfahren zumindest einen weiteren methodischen Zugang zu wählen, um eine rein monomethodale Strategie zur Erfassung des Konstruktbereichs zu vermeiden. Geeignet ist der Einsatz sehr leicht zu lösender Aufgaben über die drei Konstruktbinnenfacetten (teilweise in Anlehnung an „false belief tasks“) mit dem Ziel, die individuellen (mittleren) Reaktionszeiten über solche Aufgaben hinweg zu erfassen. Diese reaktionszeitbasierte Operationalisierung bietet die Möglichkeit, performanzbezogene Daten („performance pathway“) in Form einer Verhaltensmessung zu erheben, also neben Selbstauskünften eine weitere Datenquelle nutzbar zu machen. Zudem können die drei in Frage stehenden Konstruktfacetten systematisch berücksichtigt werden und relativ zur Fragebogenmethode gesehen mit deutlich geringerer Sprachgebundenheit gestaltet werden. Schließlich dürfte eine solche Verhaltensmessung varianzstark genug sein (keine Deckeneffekte erwartbar), um als Prädiktor für adressatenorientierte Schreibleistungen zu dienen. Ein solches Instrument ist momentan jedoch nicht verfügbar, einzige Ausnahme im Bereich affektiv-emotionaler Perspektivenübernahme stellt wie berichtet der IPT von Neuf (1997) dar. Ein Hauptanliegen kann demnach in der Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie gesehen werden: Facettenspezifisch sollen jeweils geeignete Items zur reaktionszeitbasierten Erfassung perspektivischen Denkens bei Erwachsenen konstruiert, empirisch überprüft und bezüglich ihrer prädiktiven Validität für Adressatenorientierung im Vergleich zu den üblicherweise eingesetzten Fragebogenverfahren untersucht werden.

Die Idee einer möglichst multimethodalen Erfassung besitzt allerdings nicht nur für den Prädiktorbereich, sondern auch für den Kriterienbereich des adressatenorientierten Schreibens Gültigkeit. Als relativ gängige Methode zur Beurteilung von Texten können hier Expertenratings angesehen werden, die eine Möglichkeit bieten, sowohl globale als auch bereichs- oder phänomenspezifische Textqualitätsmerkmale einschätzen zu lassen. Darüber hinaus stellt auch die Erfassung von Basismerkmalen der Texte eine nützliche Datenquelle im Sinne einer Verhaltensmessung dar, etwa die Schreibdauer oder die Textlänge.

Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen
perspektivischem Denken und Adressatenorientierung in Texten

Fasst man die skizzierte Gesamtstrategie zusammen, so bietet sich eine Systematisierung der Erfassung von Prädiktor- und Kriteriumsseite anhand der Art der genutzten Datenquelle an. In Anlehnung an eine Einteilung von Cattell (1965; siehe z. B. auch Herrmann, 1991) in biografische „Life record“-Daten (L-Daten), fragebogengestützte „Questionnaire“-Daten (Q-Daten) sowie leistungsbezogene, objektive „Test“-Daten (T-Daten) lässt sich in diesem Fall eine nützliche Unterscheidung in Verhaltensmessungen einerseits und Beurteilungen andererseits treffen. Die Verhaltensmessungen entsprechen dabei dem Leitgedanken für T-Daten, die Beurteilungen dem Kernkonzept der Q-Daten, wobei Cattell selbst darunter lediglich introspektive Selbstauskunftsprozesse versteht. Hier wird diese Beurteilungskategorie auch auf Fremdbeurteilungen erweitert. Tabelle 4 gibt die so entstehende Vierfeldermatrix wieder.

Tabelle 4: Systematische Erfassung von Prädiktor- und Kriteriumsseite unter Nutzung der beiden unterschiedlichen Datenquellen der Verhaltensmessung und der Beurteilung.

		Art der Datenquelle	
		Verhaltens- messung	Beurteilung (selbst/fremd)
Konstrukt- bereich	Perspektivisches Denken (Prädiktor)	Reaktionszeit- messungen (3 Facetten)	Fragebogen- verfahren
	Adressaten- orientierung (Kriterium)	Basismerkmale von Texten	Experten- ratings

Das Vorhaben gliedert sich im empirischen Teil in drei grundlegende Schritte. Der erste Schritt umfasst dabei die Konstruktion geeigneter Aufgaben zur reaktionszeitbasierten Erfassung der drei Perspektivenübernahme-Facetten auf Prädiktorseite. In einem zweiten Schritt müssen diese Items in einer empirischen Testkonstruktionsstudie hinsichtlich ihrer Reliabilität und Konstruktvalidität überprüft werden. Erst anschließend kann in einem dritten Schritt die empirische Untersuchung der prädiktiven Validität für Adressatenorientierung beim Schreiben erfolgen. Das nächste Kapitel widmet sich dem ersten Schritt, der binnendifferenzierten Aufgabenkonstruktion zur reaktionszeitbasierten Erfassung perspektivischen Denkens.

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

7. Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

Leistungsbezogene Aufgaben lassen sich ganz generell danach betrachten, ob sie korrekt bearbeitet werden, und wie schnell die entsprechende Reaktion erfolgt. Beide Datenquellen stellen wesentliche Informationen über psychische Vorgänge und deren Qualitäten zur Verfügung. Bei Intelligenzaufgaben oder leistungsbezogenen Testitems denkt man mitunter eher an die Frage nach der korrekten Beantwortung, aber auch die Erfassung von Reaktionszeiten, also einer geschwindigkeitsbasierten Komponente, ist in der Psychologie seit jeher als Information genutzt worden und findet auch heute sehr häufig Anwendung (z. B. Luce, 1991). Gerade mit Blick auf Leistungen in bestimmten Populationen können Reaktionszeiten eine nützliche Varianzquelle darstellen, die über die Korrektheitsinformation nicht (mehr) abgerufen werden kann. Die Messung performanzbezogener Perspektivenübernahme bei Erwachsenen repräsentiert genau diesen Fall: Während bei der Frage nach der richtigen Beantwortung leichter Items massive Deckeneffekte zu erwarten sind (und schwierige Items ihre eigene validitätsbezogene Problematik in sich bergen), sind Messungen individueller Reaktionszeiten in der Regel hinreichend varianzstark (siehe auch Neuf, 1997). Die Methode der Reaktionszeitmessung ist dabei nicht neu, wenn auch Möglichkeiten der technischen Umsetzung heute selbstverständlich wesentlich differenzierter gegeben sind als zu Beginn der psychologisch-empirischen Forschung. Scharlau, Ansorge und Neumann (2003) weisen dem Paradigma der Reaktionszeitmessung in der experimentellen Psychologie einen hohen Stellenwert zu:

Die Messung und die Analyse von Reaktionszeiten (engl. reaction times, response latencies) gehören zu den ältesten und fruchtbarsten Paradigmen, die sich die experimentelle Psychologie für den Rückschluss auf nicht direkt beobachtbare psychische Prozesse zunutze macht. (S. 190)

Es geht also darum, auf Grund einer zeitbasierten Verhaltensinformation Rückschlüsse auf nicht unmittelbar beobachtbare innere Prozesse zu ziehen, die auf anderem Wege nicht oder nur ungenügend erfasst werden könnten. Die Reaktionszeit kann man dabei nach Scharlau, Ansorge und Neumann (2003) prinzipiell definieren als „Intervall zwischen einem Reiz und dem Beginn einer auf ihn folgenden, mit der Versuchsperson (Vp) vereinbarten Reaktion“ (S. 190). Aufgaben zu perspektivischem Denken müssen folglich in geeigneter Weise die psychischen Kernprozesse ansprechen, die bei den drei Facetten der konzeptuellen, der visuell-räumlichen sowie der affektiv-emotionalen Perspektivenübernahme relevant werden, damit diese Rückschlüsse Berechtigung erhalten. Dabei müssen solche Items so leicht gestaltet sein, dass gesunde erwachsene Personen nicht an der korrekten Bearbeitung scheitern. Erst dadurch erhält die (durchschnittliche) Reaktionszeit den angestrebten Informationsgehalt: Auf individueller Ebene werden zeitbasierte Aussagen zur Performanz perspektivischen Denkens ermöglicht, die durchaus einen geeigneten Indikator für eine traitbezogene Fähigkeit zur Perspektivenübernahme darstellen können. Gleichzeitig sollten die Aufgaben jedoch zumindest noch kein sprachproduktives Antwortverhalten erfordern und in einen möglichst einfachen Kontext eingebettet sein. Aus diesem Grund bietet sich ein jeweils geschlossenes Antwortformat an. Die Aufgaben sollten zudem so gestaltet sein, dass immer genau eine der möglichen Antwortalternativen korrekt ist. Dadurch wird zusätzlich zur reaktionszeitbasierten

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

Analyse auch eine Korrektheitsprüfung der gegebenen Antworten möglich, was die Identifikation nicht erwünschter Antwortstrategien erlaubt. Neben schlicht unsorgfältigen Bearbeitungen können anhand der relativen Fehleranteile an der Gesamtzahl gegebener Antworten so auch Personen herausgefiltert werden, die ihr Antwortverhalten zu Lasten der Richtigkeit gezielt auf Geschwindigkeit ausgelegt haben.

Zur Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie, welche diese drei in Frage stehenden Facetten perspektivischen Denkens mit geschlossenen Antwortformaten abdeckt und dabei den methodischen Zugang von Reaktionszeitmessungen nutzt, empfiehlt sich die Vorgehensweise einer theoriegeleiteten, rationalen Skalenkonstruktion, um mit den entsprechenden Aufgabengruppen auch tatsächlich die in Frage stehenden psychischen Grundmechanismen ansteuern zu können. Dieses Prinzip der rationalen Skalenkonstruktion (siehe z. B. Amelang, Bartussek, Stemmler & Hagemann, 2006) ist von der Grundausrichtung her stets gleich, setzt in diesem Falle inhaltlich aber natürlich unterschiedliche Akzente für die drei Bereiche. Grundlegend werden hier zunächst rational motivierte Überlegungen zum interessierenden Konstruktbereich angestellt, um auf dieser Basis Verhaltensweisen und daran gekoppelt geeignete Aufgaben definieren zu können, die den in Frage stehenden Merkmalsbereich angemessen erfassen können. Es geht also darum, die einer Eigenschaft zu Grunde liegenden psychischen Vorgänge theoriegeleitet zu berücksichtigen und Items so zu konstruieren, dass sie in komplexitätsreduzierten Situationen diese in Frage stehenden psychischen Mechanismen ebenfalls aktivieren können. Auch potenzielle Kovariaten sollten bereits in diesem frühen Stadium der Itemkonstruktion mit bedacht werden. Eine wesentliche Kovariate, die für alle drei Facetten Relevanz besitzt und in den empirischen Erhebungen in jedem Fall berücksichtigt werden muss, stellt dabei die grundlegende Reaktionsgeschwindigkeit der Probanden im Sinne einer Baseline-Messung dar. Im Folgenden werden die konkreten rationalen Skalenkonstruktionen für die drei Facetten perspektivischen Denkens dargestellt.

7.1. Aufgabenkonstruktion zur Facette „konzeptuelle Perspektivenübernahme“

Unter konzeptueller Perspektivenübernahme kann man nach Steins und Wicklund (1993) verstehen, dass eine Fremdperspektive in ihrer Gesamtheit situationsangemessen kognitiv repräsentiert wird. Dabei spielt einerseits die Gesamtlage der fremden Person eine Rolle, die in geeigneter Form kogniziert werden muss, insbesondere aber können für konzeptuelles perspektivisches Denken Aspekte der Vorwissenspassung zwischen Selbst und Gegenüber genutzt werden. Mit Blick auf die Bekanntheit situationsrelevanter Informationen kann zum Beispiel ein Gleichstand bestehen, dann verfügen beide Partner über einen identischen Wissensstand; gemäß Clark (1996) liegt dann bereits ein „common ground“ vor. Es kann jedoch auch ein Gefälle in eine von zwei möglichen Richtungen vorherrschen: Entweder man selbst weiß mehr als der Fremde oder umgekehrt. Letzterer Fall ist als Szenario eher weniger nützlich (er evoziert in der Regel vorwiegend Fragen), daher hat vor allem die erstgenannte Variante mit genau dieser Akzentuierung Eingang in das Paradigma der privilegierten Information gefunden. Die bereits dargestellten „false belief tasks“ decken ein solches Wissensgefälle ab: Ein eigener, situational exklusiver Wissensvorsprung muss kognitiv

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

repräsentiert werden, um die in Frage stehende Fremdperspektive, unter der dieses Wissen nicht bekannt ist, angemessen abbilden zu können.

Es lassen sich mit Blick auf konzeptuell-perspektivisches Denken demnach zwei Hauptmerkmale identifizieren, die in der weiteren Aufgabenkonstruktion Berücksichtigung finden müssen:

- Die Items sollten in jedem Falle so gestaltet sein, dass die Gesamtsituation eines Partners repräsentiert werden muss.
- Die Items sollten darüber hinaus auch den Aspekt privilegierter Information abdecken.

Das folgende Teilkapitel informiert darüber, in welcher Form ein geeignetes Itemuniversum für die konzeptuelle Facette definiert werden kann und welche Leitidee dabei zum Tragen kommt.

7.1.1. Die Leitidee „Frühstücksszenen“ - theoriegeleitete Definition eines geeigneten Itemuniversums

Unter der Gesamtlage einer fremden Person kann zunächst das gesamte Spektrum an Situationen verstanden werden, in denen Personen sich befinden können. Um das Itemuniversum einzugrenzen und mit Blick auf die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit eine inhaltliche Spezifizierung zu erreichen, werden im Folgenden arbiträre und sehr einfache kommunikative Alltagssituationen des gleichen Typs konstruiert. Dies hat den Vorteil, dass eine kommunikativ-sprachpragmatische Grundausrichtung des Aufgabenpools besteht, die dem in Frage stehenden Zusammenhang von perspektivischem Denken und Adressatenorientierung beim Schreiben entgegen kommt. Eine komplett sprachentkoppelte Gestaltung der Aufgaben ist in diesem Falle allerdings nicht realisierbar, wobei sich ganz generell die Frage stellt, ob dies für konzeptuell-perspektivische Belange überhaupt möglich ist. Um der Forderung nach einer möglichst sprachfernen Operationalisierung des Prädiktorbereichs dennoch nachkommen zu können, ist es für diese Itemgruppe besonders wichtig, zumindest keine sprachproduktiven, sondern lediglich sprachrezeptive Aspekte mit einfließen zu lassen. Nur dadurch bleibt im Übrigen auch die Umsetzung geschlossener Antwortformate uneingeschränkt möglich. Die Aufgaben des interessierenden Universums sollen also mittels eines geschlossenen Antwortformats rezeptive Kommunikationsleistungen auf sehr leichtem Niveau abfragen.

Dieses Ziel lässt sich mit Hilfe der folgenden Leitidee erreichen: Es werden dyadisch aufgebaute „Frühstücksszenen“ konstruiert, die bei der Itembearbeitung eine kommunikative Rezeptionsleistung erforderlich machen. Diese Szenen werden in visuellem Format präsentiert. Abbildung 10 gibt den Grundaufbau der „Frühstücksszenen“ wieder.

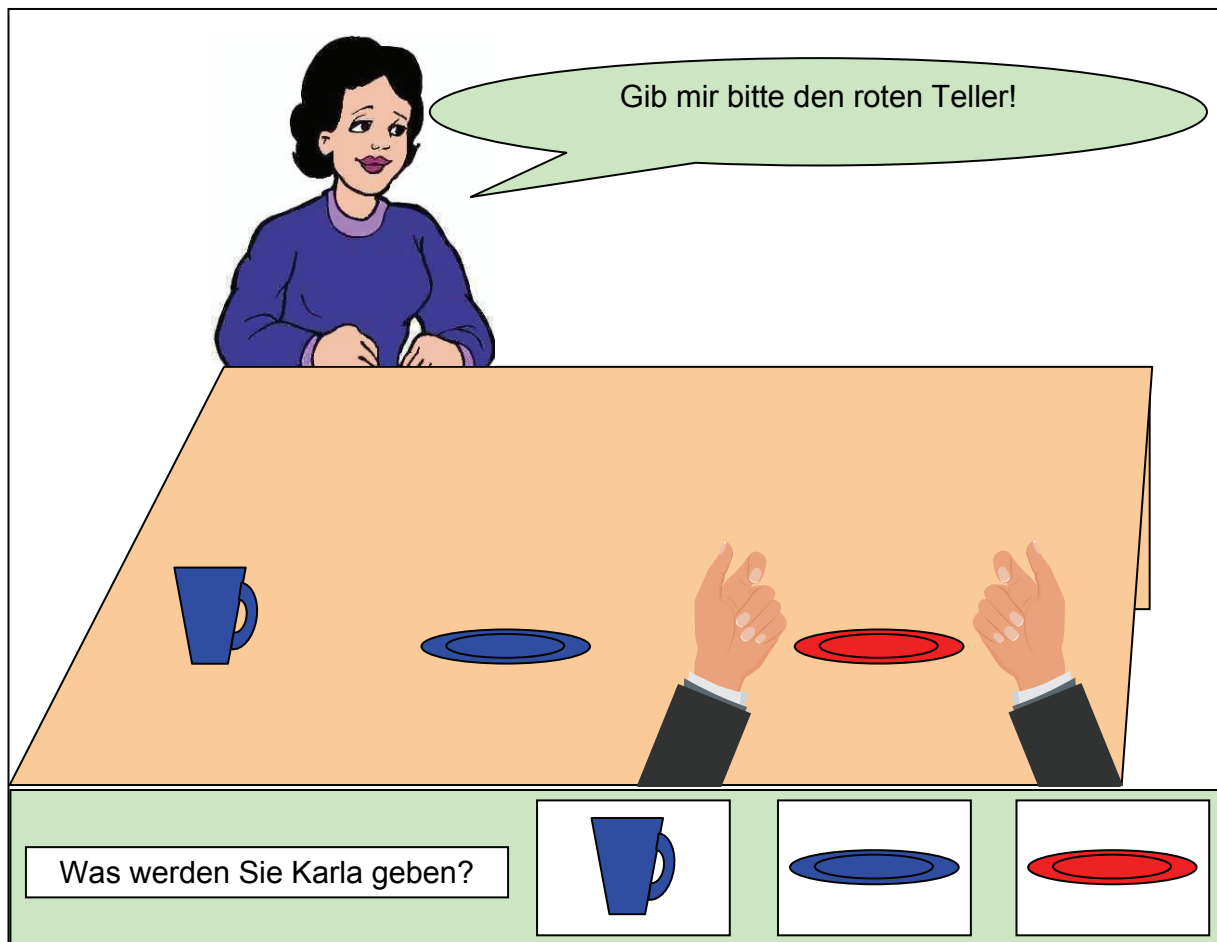


Abbildung 10: Leitidee „Frühstücksszenen“: Grundaufbau der konzeptuellen Items perspektivischen Denkens.

Das Szenario stellt sich hierbei folgendermaßen dar: Die bearbeitende Person wird gebeten sich vorzustellen, mit einer fiktiven weiblichen Person („Karla“) zu frühstücken, die gegenüber am Frühstückstisch sitzt; der Teilnehmer nimmt in diesem Szenario also eine Ego-perspektive ein. Es befinden sich weiterhin drei unterschiedliche Alltagsgegenstände auf dem Tisch. Karla bittet nun darum, dass man ihr einen dieser Gegenstände reicht. Die Information, um welchen Gegenstand man gebeten wird, ist schriftlich in Form einer wörtlichen Aufforderung im Bild als Sprechblase eingebunden. Man soll daraufhin so schnell wie möglich (computergestützt mittels Maus; siehe auch Kapitel 7.4) dasjenige Objekt aus einer vorgegebenen Antwortleiste auswählen, das man dieser Partnerin reichen würde. Man muss also situationsangemessen die Sicht des Gegenübers repräsentieren und sich für den geeigneten Gegenstand entscheiden.

Die Aufforderung durch die Kommunikationspartnerin ist dabei stets so eindeutig wie nötig formuliert, um Ambiguität ausschließen zu können, was dem Prinzip der minimal spezifizierten Objektbenennung entspricht (siehe z. B. Herrmann & Grabowski, 1994). Der Teilnehmer muss demnach also keine Ambiguitäten auflösen, sondern lediglich den gemeinten Gegenstand korrekt identifizieren, und das so schnell wie möglich. Durch diese Leitidee ist eine Repräsentation der Gesamtlage des Gegenübers hinreichend gegeben, etwa im Sinne einer rezeptiven Herstellung von „common ground“ sensu Clark (1996).

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

Darüber hinaus sollte das Itemuniversum jedoch auch den Fall privilegierter Information abdecken. Aufgaben hierzu greifen mit einer spezifischen Erweiterung auf das soeben beschriebene Grundscenario zurück. Zusätzlich wird die Vorgabe eingeführt, man selbst (Ego-perspektive) lese Zeitung, und die vorhandene Zeitung verdecke einen der drei auf dem Tisch befindlichen Gegenstände dergestalt, dass Karla, die Frühstückspartnerin, nichts von diesem Gegenstand wissen kann. Auch in diesen Fällen wird nach dem Prinzip der minimal spezifizierten Objektbenennung ein Gegenstand erbeten, wie Abbildung 11 zeigt.

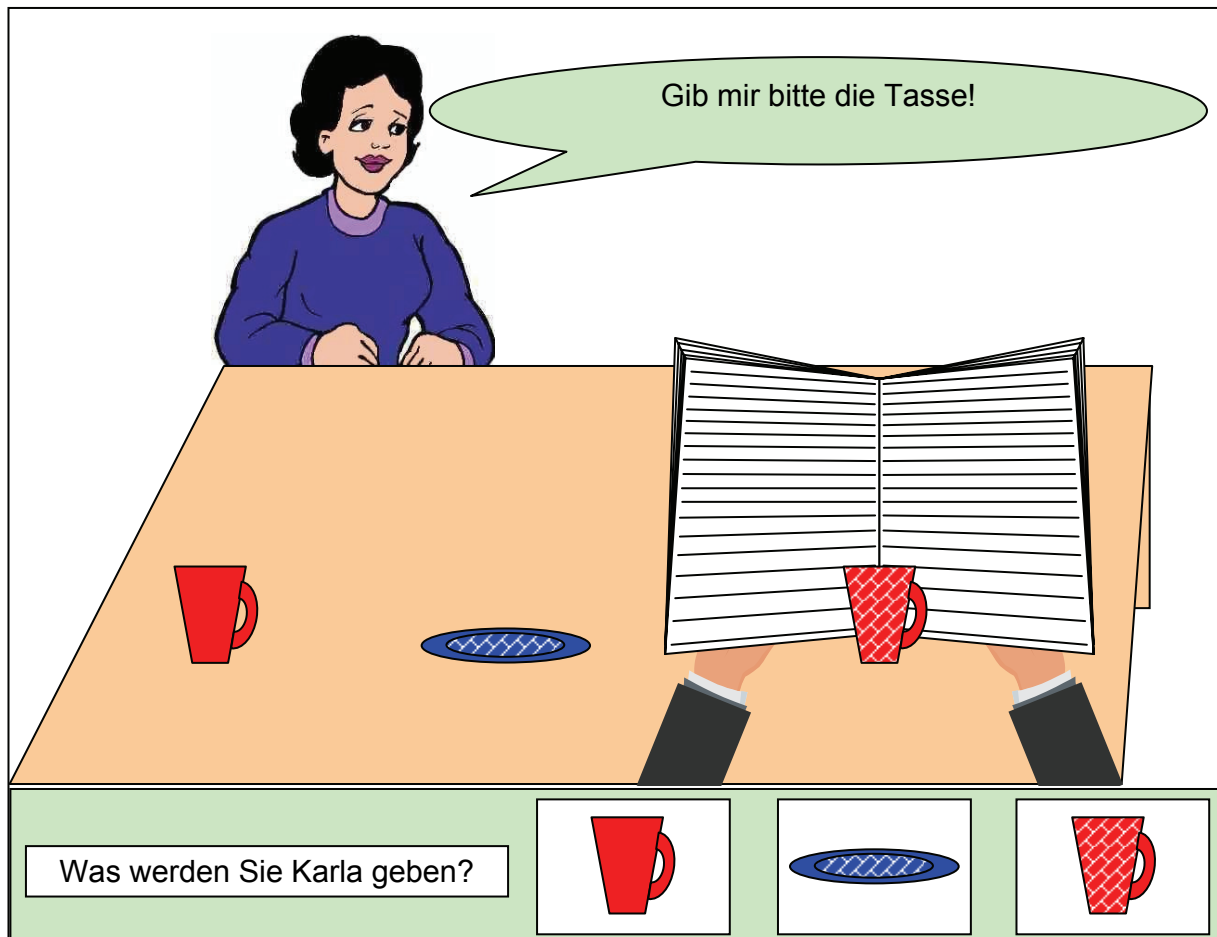


Abbildung 11: Aufbau der konzeptuell-perspektivischen Items mit operationalisiertem situational privilegiertem Wissen unter Verwendung des Basisdesigns („Frühstücksszenen“).

Dadurch ist ein Wissensvorsprung für die Egoperspektive gegenüber der Perspektive der Partnerin gegeben, der in angemessener Weise kognitiv mitberücksichtigt werden muss, um die korrekte Antwort geben zu können. Die Aufgaben sind dabei jedoch so leicht gehalten, dass die richtige Antwort in jedem Falle gefunden werden kann und interindividuelle Differenzen nur mit Blick auf die benötigten Reaktionszeiten auftreten dürften. Hinsichtlich der Vergleichbarkeit individueller Leistungen bei diesem Aufgabentyp wäre es generell ungünstig, systematische Unterschiede auf Grund übergreifender (Sach-) Expertise annehmen zu müssen. Mit der gewählten Itemkonstruktion kann dies jedoch weitgehend ausgeschlossen werden: Durch das komplexitätsreduzierte Alltagssetting und die rein kontextgebundene Spezifizierung des privilegierten Wissens wird es extrem unwahrscheinlich, dass individuelle

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

expertisebezogene Wissensanteile in irgendeiner Form Vorteile bei Bearbeitung der Aufgabe bringen könnten.

Die beiden gezeigten Itemvarianten stellen gemeinsam das in Frage stehende Itemuniversum. Bei den eingesetzten Objekten handelt es sich entweder um Tassen oder Teller, immer im Auftretensverhältnis 2:1. Die Objekte können zwei unterschiedliche Farbausprägungen (rot oder blau) sowie zwei unterschiedliche Texturausprägungen (mit oder ohne Muster) aufweisen. Durch diese Eingrenzung des Objektspektrums kann eine möglichst einheitliche und überschaubare Grundgestaltung des Itemuniversums gewährleistet werden.

7.1.2. Ableitung potenziell schwierigkeitskonstituierender Konstruktionsfaktoren

Für das oben definierte Itemuniversum werden in der Konstruktionsphase der einzelnen Aufgaben neben dem Faktor „privilegiertes Wissen“ zudem zwei weitere, also insgesamt drei Faktoren systematisch berücksichtigt. Jeder dieser Faktoren hat einen potenziellen Einfluss darauf, wie schnell die korrekte Antwort durch die teilnehmenden Personen gegeben werden kann. Solche Aspekte stellen demnach schwierigkeitskonstituierende Konstruktionsfaktoren dar, sofern die Schwierigkeit der Aufgaben rein über die Reaktionszeit definiert wird. Diese potenziell schwierigkeitskonstituierenden Faktoren greifen dabei auf einer allgemeinen Ebene: Unabhängig von der individuell ausgeprägten Fähigkeit zu konzeptueller Perspektivenübernahme sollten die entsprechenden Faktorenausprägungen bei gegebener Relevanz jeweils eine ganz allgemeine Reaktionsverlangsamung oder -beschleunigung nach sich ziehen. Zur Konstruktion der Aufgaben werden neben dem Faktor „privilegiertes Wissen“ auch die beiden je dreistufigen Faktoren „unkritische Position“ und „Kombination“ zusätzlich systematisch berücksichtigt.

Faktor „unkritische Position“

Jedes Item ist prinzipiell so angelegt, dass immer nur zwischen zwei der drei gezeigten Gegenstände entschieden werden muss, worin die korrekte Lösung besteht. Der dritte Gegenstand liefert lediglich irrelevante Informationen. Der Faktor „unkritische Position“ dient dazu, das Itemmaterial dahingehend auszubalancieren, an welcher der drei möglichen Positionen (links, mittig, rechts) der Gegenstand mit irrelevanter Information platziert wird. Immer dann, wenn das irrelevante Objekt an einer der beiden Außenpositionen gezeigt ist, sollte eine leichtere Bearbeitung möglich sein, da der relevante Abgleich mit direkt benachbarten Objekten erfolgen kann. Befindet sich das irrelevante Objekt dagegen in der Mittelposition, so muss der erforderliche Abgleichsprozess zwischen relativ betrachtet weiter voneinander entfernten Gegenständen durchgeführt werden und kann somit potenziell auch längere Reaktionszeiten nach sich ziehen.

Faktor „Kombination“

Über den Konstruktionsfaktor „Kombination“ wird außerdem kontrolliert, in welcher Konstellation die Objektklassen (Tassen vs. Teller) auftreten. Das Verhältnis beträgt dabei für das definierte Itemuniversum stets 2:1, so dass immer beide Objektklassen präsent sind, eine der beiden jedoch dominiert. Es ergeben sich dementsprechend drei mögliche Kombinati-

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

nen: 101, 110 oder 011, wobei 0 und 1 jeweils für die beiden unterschiedlichen Objektklassen stehen. Die räumliche Aufteilung dieses 2:1-Verhältnisses in Form der drei möglichen Kombinationen könnte durchaus ebenfalls einen Effekt auf die Reaktionszeiten haben, etwa wenn die Kombinationen, bei denen die Objekte der dominierenden Klasse benachbart präsentiert werden, schneller bearbeitbar sind, weil das übergeordnete Klassifikationsmerkmal („Teller“ oder „Tasse“) identisch ist.

Faktor „privilegiertes Wissen“

Für den bereits eingeführten zweistufigen Faktor „privilegiertes Wissen“ ist es nicht vorab bestimmbar, welche Ausprägung die längeren Bearbeitungszeiten mit sich bringt. Folgt man dem Paradigma der privilegierten Information, so sollte eine verlangsamte Reaktion bei den Aufgaben beobachtbar sein, die eine privilegierte Wissenssituation implizieren, also dann, wenn im Frühstücksszenario eine Zeitung vorhanden ist. Durch die kognitiv zu repräsentierende privilegierte Information (hinter der Zeitung verborgener Gegenstand) würde das angemessene Einnehmen der Fremdperspektive verlangsamt. Demgegenüber ist es aber ebenso plausibel anzunehmen, dass allein die Repräsentation der Gesamtlage und die rezeptive Identifikationsleistung des von der fiktiven Partnerin gemeinten Objektes ausschlaggebend für die Reaktionszeiten ist, zumindest bei solch einfachen Aufgaben. Dann dürfte es zwischen den Bedingungen zunächst zu keinem nennenswerten Unterschied kommen. Für die Items ohne Zeitung, also ohne exklusives Situationswissen, resultieren jedoch längere sprachliche Äußerungen der fiktiven Partnerin, um eine eindeutige Objektdisambiguierung gewährleisten zu können. Dieser Umstand schlägt sich aller Voraussicht nach in längeren Lesezeiten nieder, so dass bei einem funktionalen Gleichwert der beiden Faktorausprägungen letztendlich längere Reaktionszeiten für die Items ohne privilegiertes Wissen resultieren könnten, allein auf Grund der zeitlich aufwendigeren Leseanteile.

7.1.3. Zusammenstellung einer repräsentativen Itemstichprobe

Für den weiteren empirischen Einsatz dieser konzeptuell-perspektivischen Aufgaben ist es aus Ökonomieaspekten vorteilhaft, eine möglichst kleine Itemstichprobe zusammenzustellen. Dies erreicht man, indem man die minimal erforderliche Anzahl an Items berücksichtigt, um alle Faktorausprägungen in Kombination vorliegen zu haben, was bei zwei dreistufigen und einem zweistufigen Faktor $3 \times 3 \times 2 = 18$ Items entspricht. Zusätzlich zu diesen Konstruktionsfaktoren werden die folgenden Gestaltungsaspekte ausbalanciert, um systematischen Verzerrungen entgegenzuwirken:

- Position des Zielobjekts innerhalb des zu vergleichenden lösungsrelevanten Gegenstandspaares (links vs. rechts);
- Farbe des Zielobjekts (blau vs. rot);
- Position des Zielobjekts (links, mittig, rechts);
- Texturbeschaffenheit des Zielobjekts (mit vs. ohne Attribut = Muster).

Bei den Items mit Zeitungsbedingung („privilegiertes Wissen gegeben“) ergibt sich die Besonderheit, dass das Zielobjekt nicht an der rechten Position direkt hinter der Zeitung er-

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

scheinen darf, da sonst die fiktive Kommunikationspartnerin das Objekt gar nicht anfordern kann. Daher muss dieser Umstand für die Ausbalancierung aller oben genannten Aspekte bei den betreffenden Items ebenfalls berücksichtigt werden. Übersichten zu den Eigenschaften der 18 Items (Ausprägungen auf den einzelnen Konstruktionsfaktoren und zusätzlich berücksichtigten Aspekten; durchschnittliche Länge der anfallenden sprachlichen Aufforderungen) finden sich im Materialband in Anhang A1.1.

Mit Blick auf relevante Kovariaten kann man für die konzeptuelle Subskala auf Grund der sprachlichen Anteile in den Items davon ausgehen, dass neben der basalen Reaktionsgeschwindigkeit (Speed-Komponente) hier speziell auch die verbale Fähigkeit von Individuen eine Rolle spielt.

7.2. Aufgabenkonstruktion zur Facette „visuell-räumliche Perspektivenübernahme“

Visuell-räumliches perspektivisches Denken kann in Anlehnung an Steins und Wicklund (1993, S. 227) definiert werden als die Wahrnehmung räumlich und visuell erfassbarer Merkmale einer fremden Perspektive. Im Bereich visuell-räumlicher Perspektivenübernahme ist es dabei möglich, auf einen recht umfangreichen Forschungsstand zurückgreifen (siehe Kapitel 5.4). Die Operationalisierung zur visuell-räumlichen Facette orientiert sich in ihrer theoretischen Einbettung an den Forschungen zu mentalen Rotationen (z. B. Shepard & Metzler, 1971). Wichtig ist hierbei die Unterscheidung zwischen einer objektbezogenen und einer subjektbezogenen mentalen Rotation (siehe beispielsweise Herrmann & Grabowski, 1996; Inagaki et al., 2002). Bei der objektbezogenen mentalen Rotation wird ein relevantes Zielobjekt geistig rotiert und die eigene Egoperspektive beibehalten. Diese Vorgehensweise ist von den beiden Varianten relativ weiter entfernt von visuell-räumlicher Perspektivenübernahme. Anders verhält es sich im Falle subjektbezogener mentaler Rotationen: Hier wird die anfänglich vorherrschende Egoperspektive mental verlassen, und man rotiert die eigene (subjektbezogene) Perspektive so weit, bis sich die angestrebte kognitive Repräsentation des visuell-räumlichen Informationsgefüges einstellt.

Diese Art der mentalen Rotation kann man als Kern des Vorgangs der visuell-räumlichen Perspektivenübernahme betrachten. Wenn eine Person die visuell-räumliche Perspektive einer anderen Person einnehmen möchte und diese Fremdperspektive von der aktuellen eigenen abweicht, so wird eine subjektbezogene mentale Rotation erforderlich. Der Vorgang der subjektbezogenen mentalen Rotation muss dabei allerdings nicht zwingend gekoppelt sein an die Fremdperspektive einer weiteren Person. Dieses soziale Moment stellt wohl vielmehr gerade den charakteristischen Fall für Prozesse visuell-räumlicher Perspektivenübernahme dar, sofern man diese Facette als Teil des Gesamtkonstrukts perspektivischen Denkens innerhalb der sozialen Kognitionen ansiedelt. Wie bereits dargelegt, greifen beispielsweise auch die Operationalisierungen zum Konstrukt der Feldabhängigkeit (Witkin & Goodenough, 1977), die durchaus in Zusammenhang mit visuell-räumlicher Perspektivenübernahme stehen können, auf nicht persongebundene Aufgaben zum visuell-räumlichen Wechsel von Figur und Grund zurück (siehe Kapitel 5.4), wenn auch nicht mittels der mentalen Rotationen.

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

Die Aufgabengruppe zur Facette visueller Perspektivenübernahme soll daher mit Hilfe eines komplexitätsreduzierten Formats entwickelt werden, das auf subjektbezogene mentale Rotationen zurückgreift. Gleichzeitig soll dieses Format zumindest eine minimale kontextuelle Einbettung dahingehend liefern, dass personenbezogene Fremdperspektiven relevant werden. Mit Hilfe welcher Leitidee dies gelingt, schildert der folgende Abschnitt.

7.2.1. Die Leitidee „Rouletteszenen“ - theoriegeleitete Definition eines geeigneten Itemuniversums

Subjektbezogene mentale Rotationen lassen sich gut über Aufgaben evozieren, die den Abgleich einer Egoperspektive mit einer Fremdperspektive einfordern. Als Leitidee für die Subskalenkonstruktion werden hierbei Items in Form von „Rouletteszenen“ entwickelt. Von ihrer Grundstruktur her sind diese Aufgaben in folgenden Kontext eingebettet: Die bearbeitende Person wird gebeten sich vorzustellen, Aufsichtsperson in einem Jugendhaus zu sein. Eine Gruppe von vier Jugendlichen sei gerade dabei, das neue Roulette-Spiel auszuprobieren, und man selbst sehe den Akteuren zu unterschiedlichen Gelegenheiten zu, indem man um den Tisch schlendert und ab und zu einem der jugendlichen Spieler über die Schulter schaue. Der aktuelle Spielstand ist dabei jeweils im linken (oberen) Bildbereich aus der objektiven Vogelperspektive einsehbar. Gleichzeitig ist im unteren rechten Bildbereich eine perspektivische Ansicht des gleichen Spielstandes präsentiert, wobei diese Ansicht immer der Sichtperspektive eines der spielenden Jugendlichen entspricht. Abbildung 12 veranschaulicht den Grundaufbau der Roulette-Items.

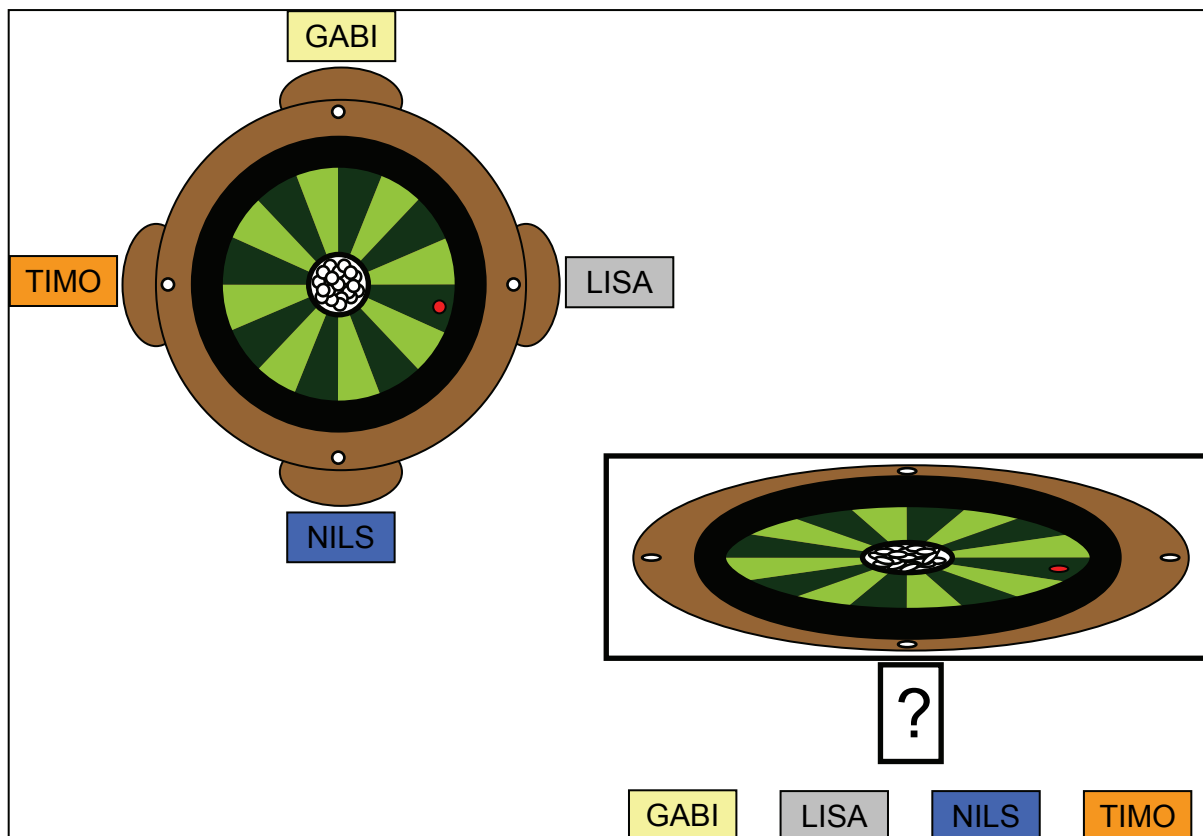


Abbildung 12: Leitidee „Rouletteszenen“: Grundaufbau der visuell-räumlichen Items perspektivischen Denkens.

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

Unterhalb der fremdperspektivischen Darstellung des Roulette-Tisches ist eine Antwortleiste positioniert, welche die Namen der vier Jugendlichen enthält. Es soll nun so schnell wie möglich entschieden werden, bei wem man sozusagen gerade „über die Schulter schaut“, wessen Perspektive also im unteren Bildbereich zu sehen ist. Die Reaktion erfolgt bei den Items zu dieser Facette durch Auswahl des zutreffenden Namens in der Antwortleiste (Anklicken per Maus). Die beiden dargestellten Perspektiven lassen sich immer zur Deckung bringen, und die Aufgabenumgebung ist dabei so gestaltet, dass es erneut genau eine korrekte Lösung gibt.

Die subjektbezogene mentale Rotation wird dadurch hervorgerufen, dass die teilnehmende Person den eigenen egozentrischen Ausgangsstandpunkt, der sich mit der Ansicht aus der Vogelperspektive deckt, wechseln muss, um zur visuell-räumlichen Situationsrepräsentation der gesuchten fiktiven Zielperson zu gelangen. Es ist zwar nicht auszuschließen, dass auch in diesem Setting objektbezogene mentale Rotationsprozesse erfolgreich zum Einsatz kommen (man „dreht“ die fremdperspektivische Ansicht so lange im Kopf, bis sie zur Deckung mit der Vogelperspektive gelangt). Über geeignete Instruktionen vor Bearbeitungsbeginn und die Tatsache, dass die Fremdperspektive den gesuchten Zielzustand und nicht den Ausgangspunkt darstellt, sollte eine solche Strategie jedoch weniger relevant sein als die subjektbezogene Rotation. Durch das komplexitätsreduzierte Arrangement der Aufgaben lassen sich systematische (sach-) expertisbezogene Bearbeitungsunterschiede so gut wie ausschließen. Zudem ist es durch die gewählte Aufgabengestaltung bei der visuell-räumlichen Facette möglich, auf sprachbezogene Anteile gänzlich zu verzichten (abgesehen von den vier Namen der fiktiven Jugendlichen). Dieses Grundsetting repräsentiert den definitorischen Rahmen für das in Frage stehende Itemuniversum. Bei der konkreten Konstruktionsarbeit werden aber noch weitere Schwierigkeitsfaktoren mit einbezogen, über die der folgende Abschnitt Auskunft gibt.

7.2.2. Ableitung potenziell schwierigkeitskonstituierender Konstruktionsfaktoren

Für die Facette der visuell-räumlichen Perspektivenübernahme werden für die Itemkonstruktion drei Faktoren berücksichtigt, die im definierten Aufgabenformat mögliche Einflüsse auf die Geschwindigkeit ausüben können, mit der die korrekte Antwort identifiziert wird. Dabei handelt es sich um die Faktoren „Rotationswinkel“ (vierstufig), „Chipumgebung“ (zweistufig) sowie „Kugelposition“ (zweistufig).

Faktor „Rotationswinkel“

Zunächst ist ein wichtiger Faktor der Winkel, um den die perspektivische Darstellung (unten rechts) gegenüber der Ausgangsdarstellung des Tisches (oben links) gedreht ist. Die Berücksichtigung dieses Faktors trägt im Wesentlichen der Forschungserkenntnis Rechnung, dass die Lösung einer mentalen Rotationsaufgabe umso mehr kognitiven Aufwand mit sich bringt, je größer die zu überwindende Winkeldisparität ausfällt, unabhängig davon, ob es sich um eine objektbezogene oder eine subjektbezogene mentale Rotation handelt. Der Faktor „Winkel“ wurde vierstufig umgesetzt, mit möglichen Rotationen von 0, 90, 180 und 270 Grad. Je größer also die zu überwindende Distanz ist, um die beiden dargestellten Perspektiven in

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

der Aufgabe zur Deckung zu bringen, desto mehr Zeit sollte dafür benötigt werden und desto schwieriger sollten die Aufgaben demnach ausfallen. Maximal schwierig werden Aufgaben nach dieser Annahme unter der 180-Grad-Rotation („gegenüber“). Die beiden Ausprägungen „90 Grad“ (einfache Rechtsdrehung) und „270 Grad“ (einfache Linksdrehung) sollten dagegen im Mittelbereich auf etwa einem Schwierigkeitsniveau angesiedelt sein. Die Nullrotation schließlich stellt den einfachsten Fall einer direkten Passung zwischen Ego- und Fremdperspektive dar und sollte daher die geringsten Reaktionszeiten verursachen.

Faktor „Chipumgebung“

Bei diesem Faktor wird berücksichtigt, dass es zur Bearbeitung der Items einen Unterschied macht, ob zusätzliche perspektivendisambiguierende Informationen zur Verfügung stehen oder nicht. Aus diesem Grund ist die Chipumgebung der dargestellten spielenden Personen systematisch in zwei Stufen variiert. Unter der Ausprägung „informativ“ liegt ein Kontext vor, der einen differenzierten Spielstand abbildet: Jeder der Spieler hat dabei eine unterschiedliche Anzahl an Spielchips vor sich liegen. Diese Information kann zusätzlich dazu dienen, die Zielperspektive möglichst schnell zu identifizieren. Dagegen herrscht unter der Bedingung „nicht informativ“ ein Spielstand, bei dem jeder Jugendliche genau einen Spielchip vor sich positioniert hat, wodurch diese Information zur Lösung solcher Aufgaben nichts beiträgt. Bei gegebener Informativität des Kontextes „Chipumgebung“ kann die Beantwortung der Aufgaben gegebenenfalls erleichtert sein und somit kürzer ausfallen als bei einer nicht informativen Chipumgebung.

Faktor „Kugelposition“

Im letzten, ebenfalls zweistufigen Faktor ist die Tatsache berücksichtigt, dass die rote Roulettekugel gezeigt wird. Die relative Position der Kugel kann dabei ebenfalls Zusatzinformationen transportieren, die zur Lösung der jeweiligen Aufgabe beitragen können. Um im Itemmaterial kontrollieren zu können, an welcher Stelle die Kugel auftaucht, ist der Roulettetisch in insgesamt 16 Sektoren eingeteilt, von denen sich die Hälfte jeweils relativ nah an einem der fiktiven Namen befindet und die andere Hälfte entsprechend relativ gesehen weiter entfernt ist. Die beiden Stufen des Faktors sind dabei als „personnah“ versus „personfern“ festgelegt, je nachdem, ob die Kugel in einem Sektor platziert ist, der sich nahe an einem der vier Namen befindet, oder ob sie in einem Sektor liegt, der weiter von einem Namen entfernt ist. Eine Einteilung der Sektoren kann in Anhang A.1.2 im Materialband eingesehen werden. Die Bedingung „personnah“ könnte den visuell-räumlichen Abgleichprozess informativ dahingehend unterstützen und erleichtern, dass geringere Antwortzeiten beobachtbar werden.

7.2.3. Zusammenstellung einer repräsentativen Itemstichprobe

In Kombination ergeben alle drei Faktoren eine minimal benötigte Itemzahl von $4 \times 2 \times 2 = 16$ Items. Damit ist die geringste Anzahl an Aufgaben realisiert, mit der eine repräsentative gleichgewichtete Auswahl aller Fälle des über die Faktoren definierten (geschlossenen) Itemuniversums abgedeckt werden kann, wobei jeder Fall genau einmal berücksichtigt wird. Zusätzlich zu den drei genannten Konstruktionsfaktoren werden diese 16 Aufgaben hinsichtlich der folgenden Aspekte ausbalanciert:

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

- Gleiche Länge der vier Vornamen (je vier Buchstaben), je zwei weibliche und zwei männliche; unterschiedliche Anfangskonsonanten für jeden der vier Namen, um Verwechslungen/Interferenzeffekte zu vermeiden;
- Gleich häufig helle oder dunkle Felder, auf denen die Kugel zum Liegen kommt;
- Ausbalancierung der Sektoren, die für die Ausgestaltung des Faktors „Kugelposition“ jeweils in Frage kommen;
- Bei informativer Chipumgebung Permutation des Startpunktes für die festgelegte Konstellation 4-3-2-1, die anzeigt, wie viele Chips einer der Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt erspielt hat.

Eine Übersicht zu den Merkmalsausprägungen der 16 konstruierten Items ist in Anhang A1.2 (Materialband) zu finden.

Hinsichtlich der möglichen Kovariaten, die es zu berücksichtigen gilt, spielt bei dieser Facette und ihrer Operationalisierung die Verbalfähigkeit der teilnehmenden Personen eine eher untergeordnete Rolle, vielmehr wird hier ein Indikator für das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen bedeutsam. Zudem dürfte der bereits mehrfach erwähnte Konstruktbereich der Feldabhängigkeit mit den beiden ebenfalls sehr visuell geprägten Operationalisierungen im Embedded Figures Test (Witkin & Goodenough, 1977) und in der Necker-Würfel-Aufgabe sehr interessant sein: Möglicherweise besteht hier ein substantieller Zusammenhang zur visuell-räumlichen Perspektivenübernahme, der nicht allein über die allgemeine Fähigkeit zum visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen erklärt werden kann.

7.3. Aufgabenkonstruktion zur Facette „affektiv-emotionale Perspektivenübernahme“

Die letzte der drei Facetten betrifft schließlich den affektiv-emotionalen Bereich perspektivischen Denkens. Eine Abgrenzung gegenüber dem Nachbarkonstrukt der Empathie ist notwendig, um Missverständnissen vorzubeugen. Hier soll unter affektiv-emotionaler Perspektivenübernahme verstanden werden, dass es Personen gelingt, die emotionalen Zustände einer fremden Person situationsangemessen kognitiv zu repräsentieren, ohne bereits die betreffende Emotion in vergleichbarer Qualität nachzuempfinden. Dieser Aspekt des eigenen emotionalen Miterlebens wird vielmehr als charakteristisch für Empathie im engeren Sinne angesehen.

Geeignete Aufgaben zur reaktionszeitbasierten Erfassung affektiv-emotionaler Perspektivenübernahme präsentieren demnach emotionale Zustände fremder Personen und aktivieren in der geforderten Antwort kognitive Prozesse, bei denen diese Fremdemotionen mental korrekt repräsentiert werden müssen. Auch hier gilt die Prämisse, die entsprechenden Items so sprachfrei wie möglich zu gestalten.

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

7.3.1. Die Leitidee „Emotions-Cartoons“ - theoriegeleitete Definition eines geeigneten Itemuniversums

In welcher Weise lässt sich nun bewirken, dass teilnehmende Personen affektiv-emotionale Fremdperspektiven kognitiv repräsentieren, wenn sprachliche Mittel möglichst keine Verwendung finden sollen und zudem die Aufgaben so einfach gestaltet bleiben sollen, dass keine Lösungsschwierigkeiten auftreten? Eine geeignete Umsetzung für diesen Rahmen besteht darin, eine bestimmte Emotion jeweils vorzugeben und diese einer von mehreren möglichen fiktiven Personen zuordnen zu lassen, zu der sie in der gegebenen Situation eindeutig am besten passt.

Umgesetzt wird dieser Grundgedanke über die Leitidee „Emotions-Cartoons“. In stark komplexitätsreduzierten Szenen wird jeweils nonverbal eine dyadische Situation gezeigt, in der sich einer der beiden Interaktionspartner links, der andere rechts befindet. Gleichzeitig ist bei jedem Cartoon am oberen Bildrand ein Emotionsbegriff (Substantiv) eingeblendet. Die Items sind dabei so gestaltet, dass der Begriff sehr eindeutig gewählt ist und immer nur zu einer der beiden gezeigten Personen optimal passt. Die Eindeutigkeit der eingesetzten Emotionsbegriffe konnte vorab in einem informellen Probedurchlauf (zwei Personen) bestätigt werden; die Begriffe selbst sind in Anlehnung an eine in Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson und Loftus (2007) verfügbare Übersicht emotionaler Begriffe ausgewählt. Die Reaktion erfolgt, indem die Probanden per Mausklick das linke oder das rechte Antwortfeld auswählen, je nachdem, ob der gezeigte Begriff zur linken oder zur rechten Person gehört (Abbildung 13).

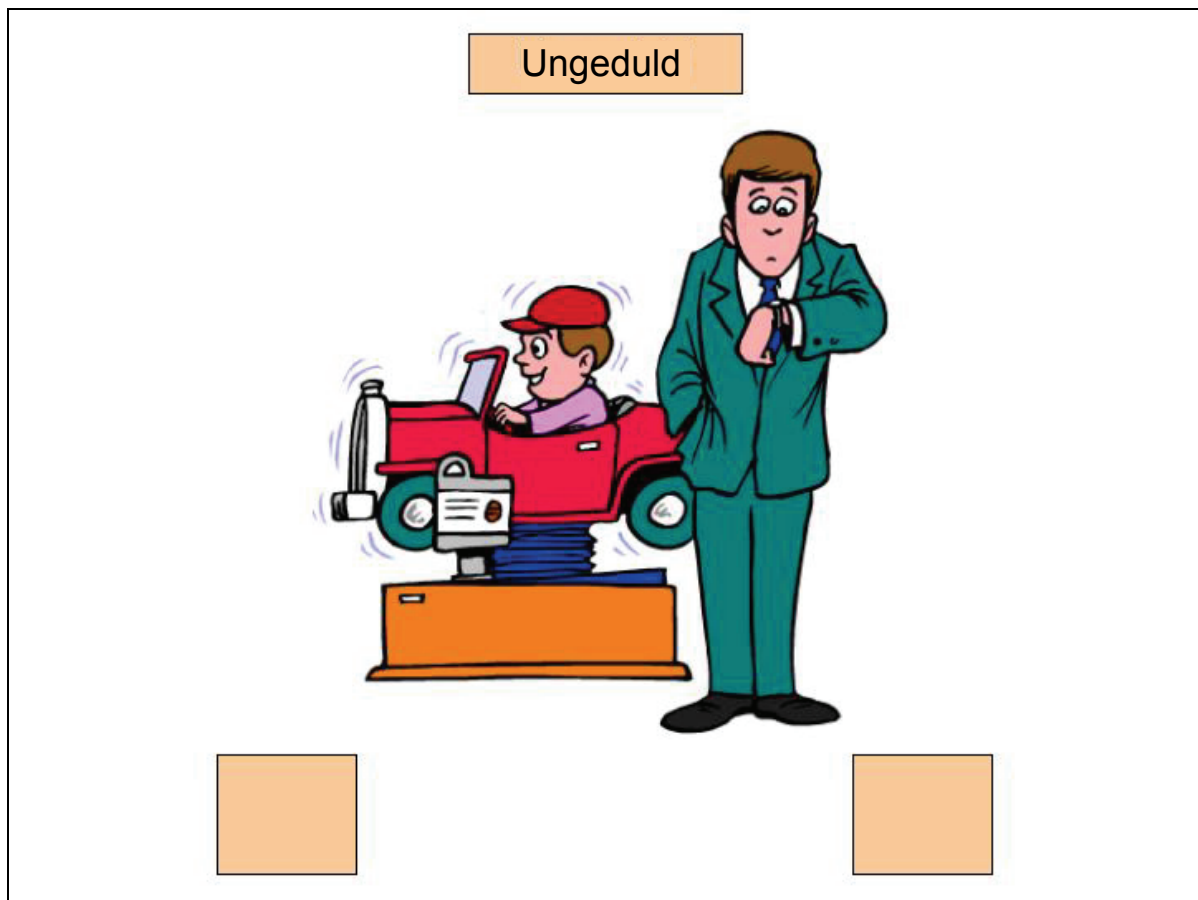


Abbildung 13: Leitidee „Emotions-Cartoons“: Grundaufbau der affektiv-emotionalen Items perspektivischen Denkens.

7.3.2. Ableitung potenziell schwierigkeitskonstituierender Konstruktionsfaktoren

Auch für die dritte Aufgabengruppe kommen insgesamt drei unterschiedliche Konstruktionsfaktoren zum Tragen, von denen man vermuten kann, dass sie einen potenziellen Einfluss auf die Geschwindigkeit ausüben, mit der diese Aufgaben beantwortet werden (vgl. auch Neuf, 1997). Dies betrifft die je zweistufigen Faktoren „Dyade“, „Hierarchie“ sowie „Target“.

Faktor „Dyade“

Dieser erste Faktor deckt die Frage nach der Geschlechterkonstellation der gezeigten Dyade ab. Die zweistufige Konzeption sieht dabei die Ausprägungen einer gleichgeschlechtlichen oder einer gemischtgeschlechtlichen Dyade vor. Einen möglichen Einfluss auf die Bearbeitungsgeschwindigkeit könnten diese Bedingungen in der Form haben, dass gleichgeschlechtliche Dyaden keine Identifikationspräferenz bei den bearbeitenden Personen hervorrufen, wohingegen bei gemischtgeschlechtlichen Dyaden durchaus eine Identifikation mit dem Geschlecht erfolgen könnte, das dem der teilnehmenden Person selbst entspricht. Wenn auf dieser Basis tatsächlich eine Identifikation erfolgt, dann könnte diese die Antwort beschleunigen. Dies ist aber voraussichtlich nur dann der Fall, wenn die gesuchte Zielperson, zu welcher der emotionale Ausdruck passt, auch tatsächlich das besagte Geschlecht aufweist. Andernfalls könnten bei einer Nichtpassung sogar zeitbezogene Nachteile entstehen. Die Richtung eines möglichen Effektes kann daher vorab zwar nicht eindeutig festgelegt werden, dennoch leuchtet die Relevanz dieses Faktors auf Grund der theoretischen Vorüberlegungen ein und berechtigt seine systematische Berücksichtigung während der Aufgabenerstellung.

Faktor „Hierarchie“

In ganz ähnlicher Weise adressiert der zweistufige Faktor „Hierarchie“ den Umstand, ob die in den Cartoons gezeigten Dyaden ein alters- bzw. rollenbezogenes hierarchisches Gefälle aufweisen oder nicht. Mit Blick auf erwachsene Teilnehmer können demnach gerade die Items mit Hierarchiegefälle wieder ein zusätzliches Identifikationspotenzial liefern. Wenn die im Cartoon auftauchende erwachsene Person dann auch wieder die gesuchte Figur ist, könnte auch hier ein allgemeiner Zeitvorteil bei der korrekten Aufgabenbeantwortung resultieren.

Faktor „Target“

Bei diesem Faktor werden durch die beiden Ausprägungen „männlich“ und „weiblich“ die Cartoons dahingehend ausbalanciert, welches Geschlecht die Zielperson aufweist, unabhängig davon, ob es sich um eine gleich- oder gemischtgeschlechtliche Interaktionsszene mit oder ohne Hierarchiegefälle handelt. Auch dieser letzte Konstruktionsfaktor zielt darauf ab, mögliche Identifikationsvorteile in systematischer Weise zu berücksichtigen und über das Gesamtuniversum zugehöriger Aufgaben auszugleichen.

Auf Grundlage dieser drei Konstruktionsfaktoren ist das entsprechende Itemuniversum definiert, so dass eine repräsentative Strichprobe an Aufgaben zusammengestellt werden kann.

7.3.3. Zusammenstellung einer repräsentativen Itemstichprobe

Die Stichprobenziehung erfolgt zunächst auch für die affektiv-emotionale Facette anhand des Minimalprinzips. Die minimal benötigte Anzahl an Items, um alle Faktorstufenkombinationen je einmal abdecken zu können, beträgt hier $2 \times 2 \times 2 = 8$ Aufgaben. Um die Aufgabengruppe jedoch der Länge der beiden anderen anzugleichen, sind diese 8 Fälle jeweils gedoppelt, was die Itemstichprobe auf eine Größe von 16 bringt.

Darüber hinaus sind die folgenden zusätzlichen Aspekte berücksichtigt, um eine möglichst günstige Ausbalancierung der Items zu gewährleisten:

- Qualität der in Frage stehenden Emotion (positiver vs. negativer Fokus)
- Position der Zielperson (links vs. rechts);
- konkrete Ausgestaltung der Dyade (nicht hierarchische Dyaden können beispielsweise zwischen Erwachsenen oder zwischen Kindern bestehen).

Eine tabellarische Übersicht zu den Merkmalen der 16 Items ist in Anhang A1.3 verfügbar.

Die Frage nach relevanten Kovariaten kann hier ganz ähnlich wie bei der konzeptuellen Facette („Frühstücksszenen“) beantwortet werden: Es gelingt zwar, die Konstruktion innerhalb eines geschlossenen Antwortformats und gänzlich ohne sprachproduktive Anteile zu realisieren, eine sprachsemantisch-rezeptive Komponente beinhalten die Items jedoch durch den eingeblendeten Emotionsbegriff. Daher ist auch für die affektiv-emotionale Facette abgesehen von der basalen Reaktionsgeschwindigkeit die Verbalfähigkeit von Individuen eine wichtige Kovariate. Zudem ist es interessant, an dieser Stelle auch den Konstruktbereich der Empathie (etwa über die gängigen Fragebogenformate operationalisiert) zu betrachten. Theoretisch sollte sich hier aber gerade kein substantieller Zusammenhang einstellen, da die kongitiv angemessene Repräsentation und Zuordnung einer Fremdemotion ja noch nicht deren Nachempfinden impliziert.

7.4. Technische Umsetzung

Sämtliche Itemmaterialien sind mit Hilfe des Programms Power-Point erstellt. Teilweise ist zur Ausgestaltung der einzelnen Aufgaben Bildmaterial von der Clip-Art DVD „300.000 Clip-Arts“ (Rondomedia Anwendungen) verwendet, was insbesondere auf die Emotions-Cartoons der affektiv-emotionalen Facette zutrifft.

Alle drei Aufgabengruppen werden computergestützt in kontrollierten Einzelsitzungen appliziert, um eine standardisierte und objektive Messung der jeweiligen Reaktionszeiten zu erreichen. Die technische Umsetzung erfolgt mittels der Software „Psyscope“, die es erlaubt, computerbasierte Erhebungssettings anzulegen und Reaktionszeiten zu erfassen. Zur Datenerhebung wird eine Version der frei verfügbaren Software verwendet, die ausschließlich auf Apple-Macintosh-Rechern betrieben werden kann. Die Präzision der Reaktionszeiterfassung liegt dabei bei 16 Millisekunden: Differenzen zwischen zwei Reaktionszeiten werden hinreichend präzise erfasst, wenn sie 16 Millisekunden oder mehr betragen. Die Bear-

Perspektivenübernahme mittels Reaktionszeitaufgaben erfassen: Konstruktion einer binnendifferenzierten Testbatterie

beutung der drei Aufgabentypen sollte jeweils im niedrigen Sekundenbereich liegen; in dieser Hinsicht werden also keinerlei messpräzisionsbedingte Schwierigkeiten erwartet.

Als Eingabemedium zur Beantwortung der Items dient jeweils die Maus. Die Umsetzung mittels unterschiedlicher Tasten stellt eine alternative Form dar (siehe z. B. Neuf, 1997); beide Methoden bieten ihre eigenen Vor- und Nachteile. Die Maus wird in diesem Fall für die empirischen Untersuchungen gegenüber der Tastatureingabe aus mehreren Gründen favorisiert. Für Erwachsene stellt die Maus am Computer mittlerweile ein absolut gängiges Eingabemedium dar, dessen Funktionalität nicht erst im Erhebungskontext neu erlernt werden muss, was zum Beispiel bei einer konkret gewählten, arbiträren Tastenbelegung der Fall wäre. Tastenbelegungen eignen sich darüber hinaus mit steigender Anzahl möglicher Antwortalternativen zunehmend schlechter zur Umsetzung, da auf der Tastatur ein entsprechendes räumliches Arrangement in geeigneter Form gefunden werden muss und die Teilnehmer dann gegebenenfalls sehr viele Tasten gleichzeitig bedienbar halten müssen. Diese Schwierigkeiten lassen sich durch die Maus als Eingabemedium leicht umgehen; einzelne Personen können stets mit der individuell präferierten Hand arbeiten. Schließlich macht es der Einsatz einer Maus unwahrscheinlicher, dass Personen während der Aufgabenbearbeitung den Blick von der visuellen Stimulusvorlage nehmen müssen, was bei Tastenbedienung gegebenenfalls vorkommen kann, wenn die Finger versehentlich nicht mehr an der vorgesehenen Position verweilen und tastenbezogene visuelle Suchprozesse initiiert werden müssen.

Mit Blick auf die empirischen Untersuchungen sind die drei Aufgabengruppen blockweise nacheinander innerhalb einer computergestützten Phase in folgender Sequenz angeordnet: Items zur konzeptuellen Facette, Items zur visuell-räumlichen Facette, Items zur affektiv-emotionalen Facette. Dabei werden die Items zu jeder Aufgabengruppe in einer vorab fest gelegten Zufallsfolge dargeboten, die für alle teilnehmenden Personen gleich bleibt. Eine Übersicht zu den zufallsbasierten Darbietungsreihenfolgen findet sich in Anhang 1.4 im Materialband. Für jede Aufgabengruppe ist zudem vor Beginn der Bearbeitung ein Übungsbeispiel vorangeschaltet, um den Probanden bei Unklarheiten zu ermöglichen, vor dem eigentlichen Start Rückfragen an die Testleitung zu stellen. Die Übergangszeit zwischen der Antwortreaktion auf ein Item und dem Beginn der Stimuluspräsentation des Folgeitems ist auf 500 Millisekunden festgesetzt.

Neben den individuellen Reaktionszeitdaten zu jeder Aufgabe lässt sich mit Psyscope auch jeweils die Korrektheit der gegebenen Antwort automatisiert ermitteln, so dass beide Informationen elektronisch vorliegen. In alle weiteren Analysen werden im Folgenden prinzipiell ausschließlich die Reaktionszeiten zu solchen Items Eingang finden, die individuell tatsächlich auch korrekt beantwortet sind. Pro Aufgabengruppe werden diese Reaktionszeiten anschließend gemittelt, so dass man für jedes Individuum die mittlere Reaktionszeit auf alle korrekt beantworteten Items einer Facette vorliegen hat. Somit liefern die facettenbezogenen Aufgabengruppen aggregierte Informationen und stellen drei unterschiedliche Subskalen perspektivischen Denkens dar, die gemeinsam eine Testbatterie bilden. Im Folgenden werden daher auch die Begriffe Subskala und Testbatterie verwendet.

8. Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme
überprüfen

Nachdem mit der Konstruktion der binnendifferenzierten Testbatterie zur reaktionszeitbasierten Erfassung perspektivischen Denkens ein neues Instrument zur Verfügung steht, über dessen messtheoretische Eigenschaften noch nichts bekannt ist, schließt sich an dieser Stelle, wie in Kapitel 6 herausgearbeitet, zunächst eine Testkonstruktionsstudie an. Mit dieser Studie werden drei Ziele verfolgt.

Erstens sollen in der Testkonstruktionsstudie die vorliegenden Subskalen auf ihre testtheoretische Brauchbarkeit hin untersucht werden. Aus einer solchen testtheoretischen Perspektive werden hier neben Fragen zu deskriptiven Statistiken und Verteilungseigenschaften der Subskalen auch die Reliabilität der Messung sowie itemanalytische Auswertungsschritte relevant (Analyse der Itemschwierigkeiten und Itemtrennschärfen). Auf dieser Basis lässt sich entscheiden, ob mit der gewählten Erfassungsmethode eine ausreichend hohe Varianzstärke erreicht werden kann, ob die Zuverlässigkeit der Messung zufriedenstellend ausfällt und ob gegebenenfalls mit Blick auf die nachfolgende Schreibstudie Anpassungen im Sinne einer Itemselektion oder -modifikation notwendig werden. Eine Überprüfung der Itemschwierigkeiten impliziert im vorliegenden Fall auch die statistische varianzanalytische Prüfung der Bedeutsamkeit der jeweils zu Grunde gelegten Konstruktionsfaktoren.

Zweitens soll die Testkonstruktionsstudie auch empirisch zur Klärung der Binnenstruktur des Konstrukts Perspektivenübernahme beitragen. Eine Kernfrage lautet hier: Welches Zusammenhangsmuster besteht zwischen den drei facettenbezogenen Aufgabengruppen? Aus theoretischer Sicht sollten die drei Subskalen ein ganz bestimmtes Interkorrelationsmuster aufweisen. Es sollten substantielle Interkorrelationen nachweisbar sein, die – auch unter statistischer Berücksichtigung der potenziell einflussreichen Kovariaten – im mittleren Größenbereich liegen. Dadurch wäre ein empirischer Nachweis dafür erbracht, dass die drei inhaltlich doch recht unterschiedlich konzipierten Subskalen einen grundlegenden, gemeinsamen psychischen Funktionsmechanismus ansteuern und abbilden: die Fähigkeit zu perspektivischem Denken. Ein sehr hohes Interkorrelationsmuster ist jedoch auch theoretisch nicht zu erwarten, da alle drei Facetten für sich genommen zusätzlich recht spezifische, ihnen eigene Aspekte abdecken, also über eine gewisse „Uniqueness“ verfügen. Diese Art der Information kann mittels Korrelationen und Partialkorrelationen ermittelt werden. Zudem wird die Frage relevant, inwieweit die Art der Datenquelle (siehe Kapitel 6) eine Rolle spielt: Liefern die beiden unterschiedlichen methodischen Zugänge von Reaktionszeitmessung und Fragebogenverfahren ähnliche Informationen über das Gesamtkonstrukt, oder lassen sich hier methodenspezifische Ergebnisse feststellen?

Drittens soll bei dieser Studie geklärt werden, welche Zusammenhänge beide methodischen Zugänge mit weiteren möglichen Kovariaten und benachbarten Konstrukten aufweisen. Allerdings ist es in der Testkonstruktionsstudie, auch auf Grund erhebungs- und auswertungsökonomischer Gesichtspunkte, dezidiert noch nicht geplant, eine Zusammenhangsüberprüfung zu sprachproduktionsbezogenen Leistungen durchzuführen. Diesen Fokus greift die daran anschließende Schreibstudie im Sinne der Vorhersagevalidität für das Kriterium der Adressatenorientierung beim Schreiben schwerpunktmäßig auf. Als leistungsbezogene

Kovariaten werden intelligenzbezogene Aspekte, die Arbeitsgedächtniskapazität sowie die basale Reaktionsgeschwindigkeit der Teilnehmer berücksichtigt. Weitere Konstrukte aus dem nicht leistungsbezogenen Bereich, die ebenfalls miteingefasst werden, betreffen wie bereits dargelegt das Konzept der Feldabhängigkeit, aber auch die „Big Five“, also die fünf Globalfaktoren menschlicher Persönlichkeit, sowie das Konstrukt der Selbstaufmerksamkeit, das von Steins (1990) als Bedingung für Perspektivenübernahme identifiziert werden konnte. Schließlich wird auch Empathie als Nachbarkonstrukt mit in die Studie einbezogen. Das nächste Teilkapitel informiert über die konkret eingesetzten Instrumente zur Erfassung dieser Konstruktbereiche.

8.1. Eingesetzte Instrumente in der Testkonstruktionsstudie

Allgemeine demografische Angaben

Ein Demografiebogen dient zur Erfassung aller relevanten demografischen Daten. Der Bogen steht in Anhang A2.1 zur Verfügung.

Instrumente zur Erfassung perspektivischen Denkens

Die neu konstruierte Testbatterie zur reaktionszeitbasierten Erfassung perspektivischen Denkens in den drei Facetten steht im Zentrum der Testkonstruktionsstudie. Wie dargelegt ist es ein wesentliches Anliegen, die spezifischen Eigenschaften dieser drei Subskalen und die Tauglichkeit des gewählten methodischen Zugangs zu ermitteln. Daneben werden aber sowohl fragebogenbasierte als auch weitere Operationalisierungen berücksichtigt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Wie bereits mehrfach beschrieben, stehen momentan zur Erfassung von Perspektivenübernahme bei erwachsenen Personen hauptsächlich Fragebogenverfahren zur Verfügung. Ein sehr geläufiges Instrument stellt hierbei der Interpersonal Reactivity Index IRI von Davis (1983) dar, wobei verschiedene deutschsprachige Versionen verfügbar sind. Für die vorliegende Testkonstruktionsstudie werden sowohl der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF von Paulus (2007) als auch eine Übersetzung der IRI-Subskala „perspective taking“ von Lamsfuss, Silbereisen und Boehnke (1990; abgedruckt in Maes, Schmitt & Schmal, 1995) verwendet. Der SPF deckt die vier enthaltenen Subskalen mit jeweils vier Items ab; die Subskala der IRI-Übersetzung von Lamsfuss, Silbereisen und Boehnke besteht aus 9 Items. Die Probanden geben ihre Zustimmung zu den einzelnen Items (Statements) jeweils auf einer fünfstufigen Skala an (1 bis 5). Eine Normierung der resultierenden Rohwerte ist nicht vorgesehen; beide Verfahren können prinzipiell in der Gruppe eingesetzt werden.

Weiterhin findet die Methode nach Hass (1984) Berücksichtigung (siehe Kapitel 5.4). Hierbei müssen die Teilnehmer für ein Gegenüber den Buchstaben „E“ auf einen Zettel notieren, den sie sich an die eigene Stirn halten. Je nach Orientierung des Buchstabens (korrekt oder spiegelverkehrt notiert) erhält man einen Anhaltspunkt über die geleistete Perspektivenübernahme: Ist das „E“ für die (imaginierte) Person gegenüber lesbar notiert oder spiegelverkehrt aus der Egoperspektive? Diese Form der Messmethode soll im Folgenden als Buchstaben-test bezeichnet werden. Eine verhaltensbezogene Messung perspektivischen Denkens ist im

Erwachsenenbereich nicht häufig zu finden, und wenn, dann - wie im Fall dieser Operationalisierung - mit einer forschungsstrategischen Grundausrichtung, die gerade nicht auf interindividuelle Differenzen abzielt. Dennoch scheint diese methodische Vorgehensweise durchaus viel versprechend zu sein, um perspektivischen Denken in einer Verhaltensmessung umzusetzen. In der Literatur (vgl. Steins & Wicklund, 1993) wird dieser Zugang als Verfahren der visuell-räumlichen Facette eingeordnet. Diese Vorgehensweise erfordert von der Testsituation her Einzelsettings. Für die Testkonstruktionsstudie wurde eine Adaption der Original-Vorgehensweise im Buchstabentest vorgenommen. Die Anzahl der Durchgänge ist auf drei plus eine einführende Kontrollbedingung mit dem perspektivisch irrelevanten Buchstaben „T“ erhöht. Das „T“ besitzt insofern keine visuell-perspektivische Diskriminationskraft, als es horizontal spiegelsymmetrisch ist und somit stets für alle in der Situation Beteiligten mit der korrekten Orientierung erscheint. In den eigentlichen Durchgängen gilt es für die Teilnehmer, bestimmte Buchstaben in folgender Reihenfolge zu notieren: „E“, „S“ sowie „B“.

Instrumente zur Erfassung leistungsbezogener Konstrukte

Um fluide Intelligenz zu messen, wird der erste Teil der Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) von Weiss (2006) durchgeführt. Dieses Verfahren erlaubt es, in Gruppenapplikation ökonomisch und zuverlässig Informationen über die individuell ausgeprägte Fähigkeit zu formallogisch-schlussfolgerndem Denken zu erfassen. Im Sinne Cattells stellt dies fluide, also flüssige Intelligenz dar. Die Operationalisierung erfolgt im CFT 20-R über sprachfreie, hoch arbiträr angelegte Items, bei denen formale Schlussfolgerungsprozesse an figuralen Aufgabenmaterialien erforderlich werden. Es können IQ-Werte anhand der Altersnorm ermittelt werden.

Zur Messung der sprachlichen Fähigkeit und des visuell-räumlichen Vorstellungsvermögens dienen die beiden Aufgabengruppen „Sprichwörter“ (SW) und „Abwicklungen“ (AW) aus dem Wilde Intelligenztest WIT von Jäger und Althoff (1994); beide Subtests sind ebenfalls gruppenapplikabel. Der WIT kann in diesem Zusammenhang von seiner konzeptionellen Ausrichtung her als besonders vorteilhaft angesehen werden, da das Manual einen modularen Einsatz der Subskalen explizit erlaubt und Normierungen auf Subskalenebene verfügbar sind. Die beiden Subskalen sind in der Testkonstruktionsstudie berücksichtigt, um den sprachlichen und den visuell-räumlichen Fähigkeitsbereich so abdecken zu können, dass eine möglichst gute Passung zu den neu konstruierten Reaktionszeititems zur Perspektivenübernahme vorliegt. Wie bereits ausgeführt, greifen die Aufgaben zu visuell-räumlicher Perspektivenübernahme auf Prozesse der mentalen Rotation zurück, wobei ein Abgleich zwischen der Ausgangs- und der Zielperspektive geleistet werden muss. Ähnliche visuell-räumliche Abgleichprozesse werden (objektbezogen) auch bei den Aufgaben der WIT-Subskala „Abwicklungen“ relevant: Hier muss aus einer Reihe dreidimensional dargestellter Objekte dasjenige herausgefunden werden, das zur jeweils vorgegebenen „Faltvorlage“ passt. Im sprachlichen Bereich stellt sich die Entscheidung komplexer dar, da im pragmatisch orientierten kommunikativen Setting der konzeptuell-perspektivischen Subskala („Frühstücksszenen“) sprachliche Aspekte bereits auf unterschiedlichen Ebenen greifen und die Subskala zur affektiv-emotionalen Perspektivenübernahme ihren Fokus am ehesten auf die kognitive Aktivierung semantischer Inhalte legt. Die Wahl fällt auf die WIT-Subskala „Sprich-

wörter“, bei der es erforderlich ist, aus mehreren Sprichwörtern die beiden herauszufinden, die sinngemäß zu einem bereits vorgegebenen Sprichwort am besten passen. Da dies eine komplexe sprachbezogene Leistung darstellt, die (auch) eine korrekte Repräsentation des semantischen Gehalts der präsentierten Sprichwörter verlangt, scheint dieser Subtest geeignet, um als Kovariate für die Verbalfähigkeit in der Testkonstruktionsstudie zu dienen. Die Rohwerte beider Subskalen werden im Verlauf der Studie jeweils an der Abiturientennorm normiert.

Darüber hinaus ist innerhalb der intelligenzbezogenen Fähigkeitskomponenten aus der revidierten Fassung des Hamburg Wechsler Intelligenztest für Erwachsene HAWIE-R von Tewes (1991) der Untertest „Bilderordnen“ mitberücksichtigt, bei dem die Probanden unterschiedliche Sets von cartoonartigen Bildern zu einer sachlogischen Geschichte sortieren müssen. Der Subtest muss im Einzelsetting durchgeführt werden, und der resultierende Gesamtwert kann anhand einer Normtabelle in Wertpunkte umgerechnet werden. Dieser Subtest ist Bestandteil der Testkonstruktionsstudie, weil er wie auch die Items zur affektiv-emotionalen Facette perspektivischen Denkens auf cartoonbasiertem Itemmaterial beruht. Zudem werden mit dieser Form der Testung logische Intelligenzleistungen in sozialen Minimalsettings geprüft, was in gewisser Weise eine Art Schnittstelle zwischen Prozessen des logischen Schlussfolgerns einerseits und sozial-kognitiven Verarbeitungsmechanismen andererseits darstellen kann.

Eine Listening Span in Anlehnung an Daneman und Carpenter (1980) dient als komplexes Spannenmaß zur Erfassung der Arbeitsgedächtniskapazität (zentral-exekutiv). Bei dieser Methode werden - ebenfalls in Einzeltestungen - in ansteigenden Setgrößen von zwei bis sechs Sätzen mehrere Aussagesätze pro Set durch den Versuchsleiter vorgelesen, welche die teilnehmenden Personen hinsichtlich ihrer Aussage jeweils direkt als richtig oder falsch beurteilen sollen. Jede Setgröße umfasst dabei drei Durchgänge. Gleichzeitig sollen sich die Probanden das jeweils letzte Wort eines Satzes merken, bis am Ende eines Sets die Aufforderung erfolgt, diese letzten Wörter in der korrekten Reihenfolge wiederzugeben. Die leistungsrelevante Information steckt dabei im Aspekt der Wiedergabe der gesuchten Wörter in der zuvor dargebotenen Reihenfolge. Auf dieser Basis ist es möglich, ein komplexes Spannenmaß zu berechnen, das in sehr reliabler Weise Auskunft über die individuell ausgeprägte Arbeitsgedächtniskapazität gibt.

Zur Messung der basalen Reaktionsgeschwindigkeit wird ein computergestützter Speed-Test durchgeführt (auch hier in Einzelsettings), bei dem die teilnehmenden Personen möglichst schnell auf 20 Darbietungen eines akustischen Stimulus durch Drücken der Leertaste reagieren müssen. Bei dem verwendeten Stimulus handelt es sich stets um den gleichen Ton. Die Intervalle zwischen den Darbietungen des Tons sind dabei systematisch in Abständen von 300 Millisekunden variiert und liegen zwischen 300 und 1500 Millisekunden. Die Darbietung der einzelnen Durchgänge erfolgt analog zu denen der Perspektivenübernahme-Subskalen anhand einer vorab festgelegten Zufallsfolge. Vor Beginn der Bearbeitung ist ein Beispieldurchgang mit dem gewählten Ton eingespielt; zusätzlich ist der erste Durchgang mit einem Ankeritem versehen, das nicht in die Analyse einfließt.

Instrumente zur Erfassung nicht leistungsbezogener Konstrukte

Im Bereich der nicht leistungsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften soll an erster Stelle das Konstrukt der Feldabhängigkeit nach Witkin miterfasst werden, da es durchaus begründete Annahmen gibt, dass dieses Konstrukt Parallelen zur Facette visuell-räumlicher Perspektivenübernahme aufweist. Als Erhebungsinstrument dient hier der Group Embedded Figures Test GEFT von Witkin, Oldman, Raskin und Karp (1971), zur besseren Kontrollierbarkeit jedoch in Einzelsitzungen appliziert. Zwar gibt es zur Testung von Personen in Einzelsettings die Version des Embedded Figures Test EFT, dieser bietet im Gegensatz zur Gruppenversion GEFT jedoch nicht die Möglichkeit, nach der Durchführung objektiv auswertbare Produkte verfügbar zu haben, da lediglich Prozessmerkmale während der Testung vom Versuchsleiter protokolliert werden. Die macht den GEFT zur besseren Alternative. Für den GEFT liegen generell keine Normierungen vor, so dass die bearbeiteten Items lediglich in einen Summenscore überführt werden.

Als zweite Operationalisierung zur Konzeption der Feldabhängigkeit wird in der Testkonstruktionsstudie die Necker-Würfel-Aufgabe eingesetzt. Dabei geht es wie berichtet darum, wie schnell eine Person zwischen den beiden möglichen Ansichtsweisen des Neckerwürfels „hin- und herschalten“ kann, also im relativen Zueinander von Figur- und Grund-Informationen zu wechseln im Stande ist (siehe Kapitel 5.4). Da auch diese Aufgabe visuell geprägt ist, sollte sie mit visuell-räumlicher Perspektivenübernahme („Roulette-Szenen“, Buchstabentest sensu Hass) und zum GEFT sowie – in vielleicht etwas geringerem Ausmaß – auch zu den beiden anderen reaktionszeitbasierten Facetten positive Zusammenhänge zeigen. Die Umsetzung erfolgt im Rahmen der computergestützten Testung (Einzelsitzungen). In zehn Durchgängen mit vorherigem Übungsbeispiel müssen die teilnehmenden Personen so schnell wie möglich zwischen den beiden möglichen Ansichten des Necker-Würfels hin- und herwechseln und bei jedem vollzogenen Wechsel die Leertaste betätigen. Auch hier werden die individuellen Reaktionszeiten erfasst, die im Schnitt zum Wechsel zwischen den Perspektiven benötigt werden.

Ein weiteres Nachbarkonstrukt zur Perspektivenübernahme stellt Empathie dar. Wie bereits geschildert, umfasst der SPF von Paulus (2007) alle vier Original-Subskalen des IRI von Davis (1983), so dass durch die Applikation dieses Fragebogenverfahrens die Subskala Empathie bereits mit abgedeckt ist. Zusätzlich wird die Übersetzung dieser Empathie-Subskala durch Lamsfuss et al. (1990), die 9 Items umfasst, mit eingesetzt.

Die „Big Five“, also die fünf globalen Faktoren der menschlichen Persönlichkeit werden mit Hilfe des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars nach Costa und McCrae (NEO-FFI) von Borkenau und Ostendorf (1993) gemessen, welches in der Gruppe angewendet werden kann. Auch hier liegen keine Normwerte vor, das Verfahren kann aber in nur etwa zwölf bis 15 Minuten verlässliche Informationen über alle fünf Faktoren liefern. Für jede der fünf Skalen *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* werden relativierte Summenscores berechnet (Gesamtpunktzahl Skala/Gesamtzahl bearbeiteter Items der Skala).

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

Schließlich ist im Bereich der nicht leistungsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften noch das Konstrukt der dispositionalen Selbstaufmerksamkeit zu verorten, das als Bedingung für gelingende Perspektivenübernahme in Frage kommt. Als Verfahren dient der Fragebogen zur Erfassung dispositionaler Selbstaufmerksamkeit SAM von Filipp und Freudenberg (1989), der eine modifizierte Übersetzung der Self-Consciousness Scale (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975) darstellt. Mit dem SAM wird Selbstaufmerksamkeit in den beiden Unterformen „private Selbstaufmerksamkeit“ und „öffentliche Selbstaufmerksamkeit“ erfasst, wobei für beide Subskalen eine Normierung in T-Werte, Prozentränge oder Stanine möglich ist. Selbstaufmerksamkeit könnte in Beziehung zu Perspektivenübernahme stehen, da beispielsweise durch situativ induzierte (öffentliche) Selbstaufmerksamkeit bestimmte Aspekte perspektivischen Verhaltens gefördert bzw. provoziert werden können, wie Hass in seiner Studie zeigen konnte (1984). Auch bei Steins wird Selbstaufmerksamkeit als mögliche Bedingung für Perspektivenübernahme untersucht (siehe Steins, 1990). Allerdings werden in den sozialpsychologischen Forschungen in der Regel stärker die situativen, statebezogenen Bedingungen und weniger die personalen, dispositionalen Bedingungen in den Mittelpunkt gerückt. Aus diesem Grund gibt es bislang noch keine gesicherten Erkenntnisse, in welcher Weise dispositionale Selbstaufmerksamkeit und Perspektivenübernahme als stabile zeitüberdauernde Persönlichkeitseigenschaften miteinander zusammenhängen.

8.2. Aufbau und Ablauf der Testkonstruktionsstudie

Auf Grund der unterschiedlichen Verfahren, die zum Einsatz kamen, war die Erhebungsphase für die Testkonstruktionsstudie in zwei Schritte aufgeteilt. In einem ersten Schritt fanden Gruppensitzungen zur Anwendung derjenigen Verfahren statt, die innerhalb der Gruppe eingesetzt werden können. Tabelle 5 informiert über den konkreten Ablauf der Gruppensitzungen.

Tabelle 5: Zeitliche Abfolge der in den Gruppensitzungen applizierten Instrumente in der Testkonstruktionsstudie.

Position	Verfahren/Instrument
1	Begrüßung und allgemeine Instruktion
2	Demografiebogen
3	Culture Fair Test CFT 20-R (Teil 1)
4	Wilde Intelligenz Test WIT, Subtest „Sprichwörter“
5	Wilde Intelligenz Test WIT, Subtest „Abwicklungen“
6	NEO-Fünf-Faktoren-Inventar
7	Fragebogen SAM
8	Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF

In einem anschließenden zweiten Schritt wurden in individuell vereinbarten Einzelsitzungen die übrigen Verfahren eingesetzt. Hier waren auch Instrumente mit eingebunden, die zwar prinzipiell in Gruppensitzungen durchgeführt werden können, allerdings mit Blick auf die erwartbare Datenqualität in Einzelsettings deutlich günstiger umzusetzen sind. In Tabelle 6 kann der Ablauf für die jeweiligen Einzelsitzungen eingesehen werden.

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

Tabelle 6: Zeitliche Abfolge der in den Einzelsitzungen applizierten Instrumente in der Testkonstruktionsstudie.

Position	Verfahren/Instrument
1	Begrüßung und allgemeine Instruktion
2	Listening Span
3	Verfahren nach Hass (1984)
4	Speed-Test (computergestützt)
5	Necker-Würfel-Aufgabe (computergestützt)
6	Subskala „konzeptuelle Perspektivenübernahme“ (computergestützt)
7	Subskala „visuell-räumliche Perspektivenübernahme“ (computergestützt)
8	Subskala „affektiv-emotionale Perspektivenübernahme“ (computergestützt)
9	Group Embedded Figures Test GEFT
10	HAWIE-R, Subtest Bilderordnen
11	Interpersonal Reactivity Index IRI, Subskalen „Perspektivenübernahme“ und „Empathie“ deutschsprachige Kurzversion von Lamsfuss et al. (1990)

Alle Sitzungen erfolgten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und wurden stets von der gleichen Person geleitet (dem Autor dieser Arbeit). Die Teilnahme war freiwillig und alle Probanden wurden über das Ziel der Studie aufgeklärt; zum Ende der zweiten Sitzung erhielt jeder Teilnehmer als Belohnung zwei Kinogutscheine sowie eine individuelle, schriftliche Ergebnismeldung. Dabei wurde ein Code verwendet, den lediglich die jeweilige Person selbst rekonstruieren kann. Alle Daten wurden zudem vor der Durchführung sämtlicher Analysen anonymisiert.

8.3. Die Personenstichprobe der Testkonstruktionsstudie

Als teilnehmende Personen standen Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zur Verfügung, die in der überwiegenden Zahl ein Lehramtsstudium absolvierten. Während der Gruppenphase beteiligten sich ursprünglich 41 Personen an der Vorstudie; diese Zahl reduzierte sich jedoch, da an den Einzelsitzungen nur noch 36 Personen teilnahmen. Dies entspricht einer Dropout-Quote von 12,2 Prozent. Auf Basis von Ausreißeranalysen wurden weitere drei Probanden ausgeschlossen, so dass für den endgültigen Datensatz eine Stichprobengröße von $N = 33$ resultiert. Bei einer dieser Personen konnten darüber hinaus die Daten zur visuell-räumlichen Perspektivenübernahme auf Grund aufgetretener technischer Schwierigkeiten während der Erhebung nicht in die Analysen einfließen, was für diese Subskala eine Reduzierung des N auf 32 zur Folge hat.

Die prinzipiell analyserelevante Stichprobe setzt sich aus 27 weiblichen und sechs männlichen Probanden zusammen, was in etwa der Geschlechterrepräsentation in den Studiengängen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entspricht. Das Durchschnittsalter lag zum Erhebungszeitpunkt bei 23,42 Jahren (Standardabweichung = 5,19), und die Muttersprache war bei allen Teilnehmern Deutsch. Die über Selbstauskunft erfasste Abiturnote lag im Schnitt bei 2,039 (Standardabweichung = 0,573). 15 Personen absolvierten den Studiengang „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“, neun Personen „Sonderpädagogik“ und fünf Personen „Lehramt an Realschulen“; drei Teilnehmer gaben „Sonstiges“ an, und bei

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

einer Person fehlte die Angabe. Bis auf vier Personen (fünftes Fachsemester oder höher) handelte es sich um Studierende im Grundstudium (bis einschließlich viertes Fachsemester). 31 der 33 Personen gaben an, Rechtshänder zu sein; eine Person war linkshändig und eine weitere Person besaß keine Präferenz bezüglich der Händigkeit. 51,5 Prozent der Versuchspersonen benötigten eine Sehhilfe.

8.4. Ergebnisse der Testkonstruktionsstudie

Die Ergebnisdarstellung für die Testkonstruktionsstudie beginnt mit deskriptiven Statistiken und erläutert in der Folge zunächst Reliabilitätsaspekte zur selbst konstruierten Testbatterie perspektivischen Denkens, gefolgt von der empirischen Prüfung der während der Skalenerstellung jeweils zu Grunde gelegten Konstruktionsfaktoren. In einem nächsten Schritt werden Fragen bezüglich der Binnenstruktur des Konstrukts adressiert. Im letzten Abschnitt werden Analysen zum Zusammenhang der Konstruktindikatoren mit relevanten Nachbarkonstrukten besprochen.

8.4.1. Deskriptive Statistiken

Perspektivisches Denken: Reaktionszeitsubskalen

Ein erster Schritt für die neu konstruierten Reaktionszeititems besteht darin, die relativen Fehleranteile bei der Beantwortung der Items zu betrachten. Die sehr leicht konzipierten Aufgaben sollen wie erwähnt insgesamt durchweg hohe Lösungshäufigkeiten hervorrufen. In alle weiteren Analysen gehen ausschließlich solche Reaktionszeiten zu den Items ein, die auch tatsächlich richtig beantwortet wurden.

Die relative Lösungshäufigkeit der konzeptuellen Subskala („Frühstücksszenen“) liegt über alle Personen und Durchgänge hinweg bei 99,16 Prozent. Für die affektiv-emotionale Subskala („Emotions-Cartoons“) resultiert eine Lösungshäufigkeit von 94,70 Prozent. Bei der visuell-räumlichen Subskala („Roulette“) liegt die relative Lösungshäufigkeit mit 87,50 Prozent etwas niedriger, was dementsprechend einen leicht erhöhten Anteil an Falschantworten abbildet. Insgesamt spiegeln sich in diesen Ergebnissen Deckeneffekte für die Korrektheit der Itembeantwortungen wider.

Für die drei Facetten ist pro teilnehmender Person eine individuelle mittlere Reaktionszeit über die Anzahl korrekt bearbeiteter Durchgänge (Items) berechnet; auf dieser Basis lassen sich subskalenspezifische reaktionszeitbasierte Aggregatvariablen erstellen. Tabelle 7 gibt die deskriptiven Statistiken für diese drei resultierenden Reaktionszeitvariablen an.

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken für die drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens (Testkonstruktionsstudie).

Perspektivisches Denken: Reaktionszeit-Subskala	Mittelwert (Millisekunden)	Standardabweichung	Min.	Max.
Konzeptuelle Facette	2109,471	278,141	1639,94	2718,94
Visuell-räumliche Facette	5487,909	1496,572	2887,00	9628,67
Affektiv-emotionale Facette	2030,238	316,752	1538,73	2846,00

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

Die Aufgaben der visuell-räumlichen Facette erweisen sich mit einer durchschnittlichen Bearbeitungsdauer von etwa 5,5 Sekunden als am zeitintensivsten; die Subskalen zu den beiden anderen Facetten liegen mit mittleren Zeiten von knapp über zwei Sekunden und ähnlich ausgeprägten Standardabweichungen deutlich näher beieinander.

Ein weiterer Punkt bei den neu konstruierten Aufgabengruppen betrifft die Beschaffenheit der jeweiligen Aggregatvariablen. Eine erste grafische Überprüfung der drei Verteilungen ergibt akzeptable Normalverteilungseigenschaften (Abbildungen 14 bis 16). Die inferenzstatistische Prüfung aller Variablen der Testkonstruktionsstudie auf Normalverteilung wird weiter unten berichtet.

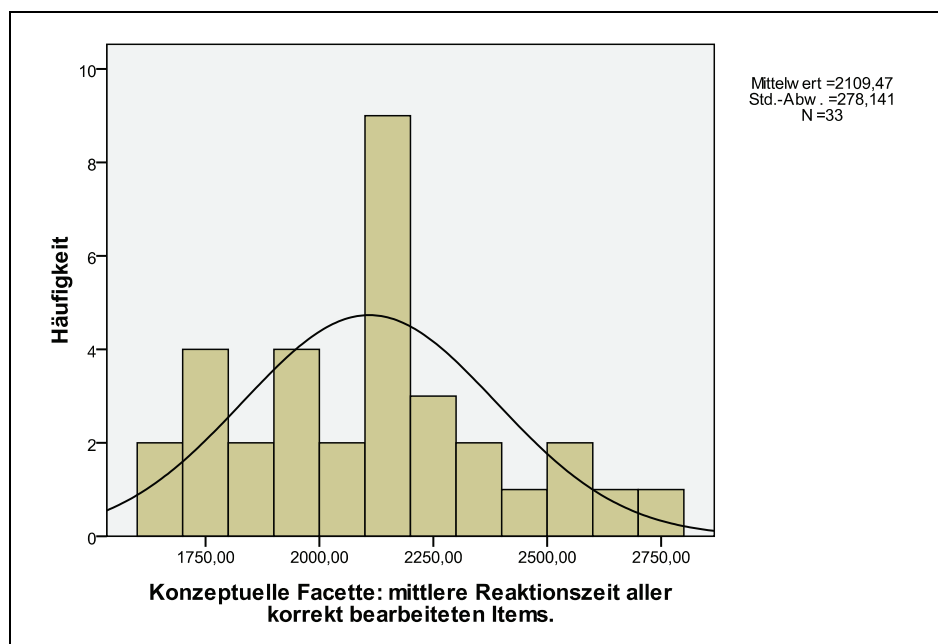


Abbildung 14: Konzeptuelle Facette perspektivischen Denkens: Verteilung der mittleren Reaktionszeiten aller korrekt bearbeiteten Items in der Testkonstruktionsstudie.

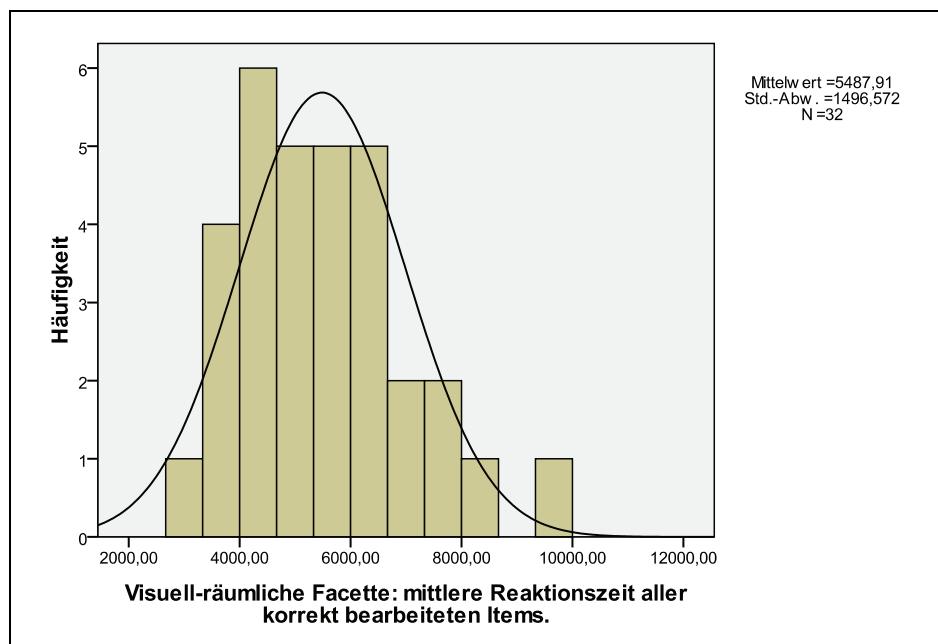


Abbildung 15: Visuell-räumliche Facette perspektivischen Denkens: Verteilung der mittleren Reaktionszeiten aller korrekt bearbeiteten Items in der Testkonstruktionsstudie.

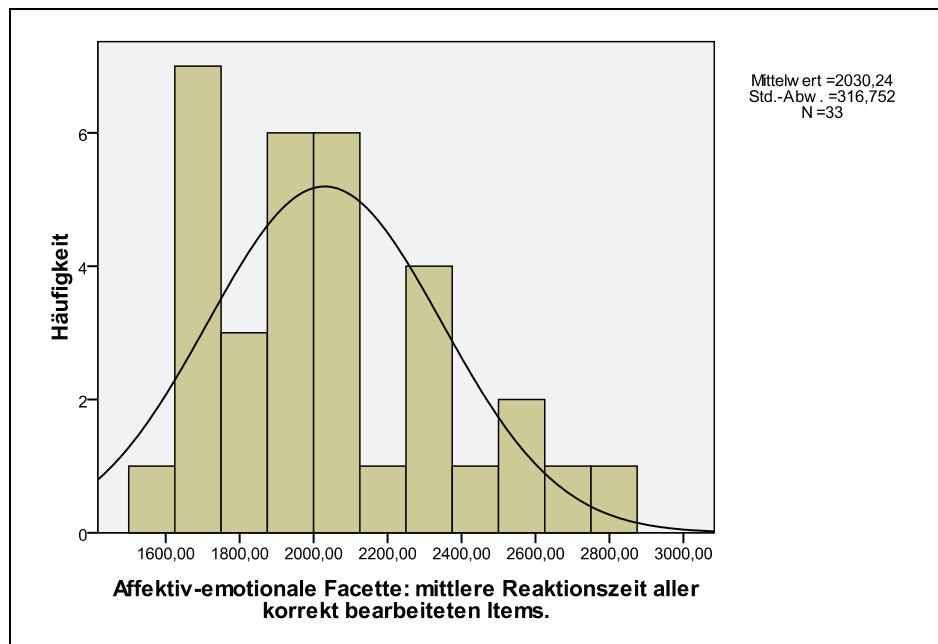


Abbildung 16: Affektiv-emotionale Facette perspektivischen Denkens: Verteilung der mittleren Reaktionszeiten aller korrekt bearbeiteten Items in der Testkonstruktionsstudie.

Perspektivisches Denken: Fragebogenoperationalisierungen

Tabelle 8 informiert über die empirisch ermittelten deskriptiven Statistiken für die beiden selbstauskunftbasierten Fragebogeninstrumente in der Testkonstruktionsstudie.

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken für die beiden eingesetzten Fragebogensubskalen zur Perspektivenübernahme (Testkonstruktionsstudie).

Perspektivisches Denken: Fragebogen-Subskala	Anzahl Items	Mittelwert	Standardabweichung	Min.	Max.
Perspektivenübernahme; SPF (Paulus, 2007)	4	14,94	2,499	9	19
Perspektivenübernahme; Lamsfuss et al. (1990)	9	34,45	3,260	27	43

In beiden Subskalen resultieren relativ hohe Mittelwerte. Die Teilnehmer der Stichprobe schätzen sich selbst generell als eher kompetent ein mit Blick auf Perspektivenübernahme.

Perspektivisches Denken: Buchstabentest nach Hass (1984)

Der Buchstabentest liefert für jede Person einen aggregierten Summenwert über die drei Durchgänge mit den Buchstaben „E“, „S“ und „B“, wobei jeder Durchgang gleich gewichtet ist und bei partnerorientiertem Verhalten pro Durchgang ein Punkt vergeben wird. Das theoretisch mögliche Punkteminimum liegt demnach bei Null, das Maximum entsprechend bei drei Punkten. Der Mittelwert liegt hier bei 2,12 Punkten (Streuung = 0,927). 27 von 33 Personen (81,82 Prozent) erreichen dabei einen Punktwert von zwei oder drei, lediglich sechs Teilnehmer einen oder gar keinen Punkt. Dies gibt einen ersten Hinweis auf die Problematik der Verteilung bei dieser Variablen, was durch eine grafische Prüfung noch verdeutlicht wird (Abbildung 17).

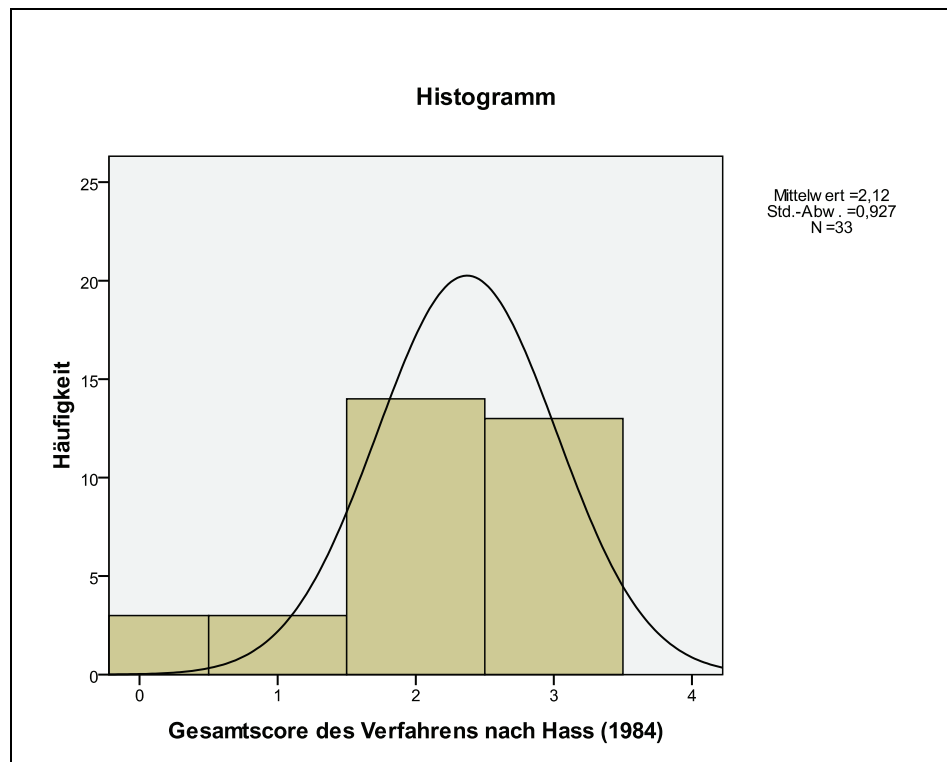


Abbildung 17: Buchstabentest nach Hass (1984) zur Erfassung visuell-räumlicher Perspektivenübernahme: Verteilung der Gesamtscorevariablen in der Testkonstruktionsstudie.

Leistungsbezogene Konstrukte

Tabelle 9 fasst die Deskriptivstatistiken für die Messungen der leistungsbezogenen Konstrukte in der Testkonstruktionsstudie zusammen.

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken zu den erfassten leistungsbezogenen Kovariaten in der Testkonstruktionsstudie.

Instrument	Mittelwert	Standard-abweichung	Min.	Max.
Listening Span (Index nach Daneman & Carpenter, 1980)	3,333	0,568	2	4
Akustischer Speed-Test (in Millisekunden)	247,670	41,164	187	353
CFT 20-R (IQ-Werte; Altersnorm)	115,580	13,379	91	150
WIT Sprichwörter (Standardwerte; Abiturientennorm)	101,640	10,735	82	119
WIT Abwicklungen (Standardwerte; Abiturientennorm)	112,420	11,074	90	130
HAWIE-R Bilderordnen (Wertpunkte; Abiturientennorm)	8,970	2,378	5	15

Nicht leistungsbezogene Konstrukte

Bei den nicht leistungsbezogenen Konstrukten in der Testkonstruktionsstudie handelt es sich um die „Big Five“ (NEO-FFI), Feldabhängigkeit (Necker-Würfel-Aufgabe, GEFT), Empathie (Subskala „Empathie“ aus dem SPF sowie aus dem Fragebogen nach Lamsfuss et al., 1990), sowie den Bereich der Selbstaufmerksamkeit (SAM).

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

Für die „Big Five“-Persönlichkeitsfaktoren aus dem NEO-FFI wird gemäß den Richtlinien im Manual keine Normierung vorgenommen, sondern es werden relativierte Summenwerte berechnet. Tabelle 10 gibt einen Überblick zu den Mittelwerten und Standardabweichungen aller fünf Faktoren.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken zu den „Big Five“ in der Testkonstruktionsstudie; operationalisiert über den NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Persönlichkeitsfaktor	Mittelwert	Standard-abweichung	Min.	Max.
Neurotizismus	1,610	0,614	0,42	2,75
Extraversion	2,697	0,494	1,50	3,66
Offenheit	2,597	0,557	1,08	3,66
Verträglichkeit	2,940	0,393	1,83	3,58
Gewissenhaftigkeit	2,704	0,594	1,25	3,92

Die deskriptiven Statistiken zu den weiteren Konstruktmessungen sind in Tabelle 11 wiedergegeben.

Tabelle 11: Deskriptive Statistiken zu den Messungen der nicht leistungsbezogenen Konstrukte in der Testkonstruktionsstudie.

Konstrukt-bereich	Instrument	Mittelwert	Standard-abweichung	Min.	Max.
Feldabhängigkeit	Necker-Würfel-Aufgabe (mittlere Switchzeit in Millisekunden)	2100,040	863,41	769	4174
	GEFT (Rohwerte)	14,420	3,700	5	18
Empathie	SPF Subskala „Empathie“	15,970	1,630	12	19
	Subskala Empathie (Lamsfuss et al.)	35,940	3,984	28	45
Selbstaufmerksamkeit	SAM Subskala „öffentliche Selbstaufmerksamkeit (T-Werte)“	51,995	7,954	36	68
	SAM Subskala „private Selbstaufmerksamkeit“ (T-Werte)	53,298	8,458	32	76

Prüfung auf Normalverteilung

Die Normalverteilung von Variablen ist eine wesentliche und grundlegende Voraussetzung dafür, um inferenzstatistische Hypothesentestungen mittels parametrischer Verfahren durchführen zu können. Einige Verfahren sind zwar relativ robust gegenüber diesbezüglichen Verletzungen, eine statistische Prüfung auf Normalverteilung der Variablen aber in jedem Falle sinnvoll und ratsam. Der Test auf Normalverteilung ist für die Testkonstruktionsstudie generell mit der so genannten Shapiro-Wilk-Teststatistik umgesetzt, da sich diese gegenüber dem üblicherweise eingesetzten Kolmogorov-Smirnov-Test auch für kleine Stichproben mit einem $N < 50$ gut eignet.

Tabelle 12 informiert über die Ergebnisse dieser Überprüfungen, wobei zu beachten ist, dass in diesem Fall eine Hypothesenumkehr greift. Als Signifikanzkriterium ist ein α -Niveau von fünf Prozent festgelegt.

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

Tabelle 12: Prüfung der Variablen in der Testkonstruktionsstudie auf Normalverteilung mittels Shapiro-Wilk-Statistik unter Angabe der empirischen Signifikanzen.

Variable	Shapiro-Wilk-Statistik: empirische Signifikanz
Perspektivisches Denken: konzeptuelle Facette	0,514
Perspektivisches Denken: visuell-räumliche Facette	0,256
Perspektivisches Denken: affektiv-emotionale Facette	0,111
SPF Subskala "Perspektivenübernahme"	0,033*
Subskala "Perspektivenübernahme" (Lamsfuss et al., 1990)	0,410
Buchstabentest nach Hass (1984): Gesamtscore	0,000**
Listening Span Index (Daneman & Carpenter, 1980)	0,000**
Reaktionsgeschwindigkeit	0,088
CFT 20-R IQ	0,462
WIT "Sprichwörter"	0,032*
WIT "Abwicklungen"	0,232
HAWIE-R "Bilderordnen"	0,118
GEFT Gesamtscore	0,000**
Necker-Würfel-Aufgabe (mittlere Switchzeit)	0,050
SPF Subskala "Empathie"	0,083
Subskala "Empathie" (Lamsfuss et al., 1990)	0,024*
NEO-FFI Neurotizismus	0,590
NEO-FFI Extraversion	0,817
NEO-FFI Offenheit	0,654
NEO-FFI Verträglichkeit	0,398
NEO-FFI Gewissenhaftigkeit	0,275
SAM "öffentliche Selbstaufmerksamkeit"	0,672
SAM "private Selbstaufmerksamkeit"	0,823

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Insbesondere die drei reaktionszeitbasierten Subskalen zur Perspektivenübernahme stehen bei dieser Überprüfung im Mittelpunkt. Es lässt sich festhalten, dass alle drei Aggregatvariablen hinreichend normalverteilt sind.

Bei insgesamt sechs Variablen liegt eine statistisch signifikante Abweichung von der Normalverteilungsannahme vor. Ein Teil der signifikant abweichenden Variablen kann nach erneuter grafischer Überprüfung jedoch unverändert in die weiteren Analysen einfließen. Dadurch kann in diesen Fällen die ursprüngliche Gesamtinformation in vollem Umfang erhalten werden. Es handelt sich dabei um folgende drei Variablen: die SPF-Subskala „Perspektivenübernahme“, der WIT-Subtest „Sprichwörter“ sowie die Subskala „Empathie“ in der Version von Lamsfuss et al. Somit muss lediglich bei den hochsignifikant abweichenden Variablen, also beim Index der Listening Span, beim Buchstabentest sowie beim GEFT-Gesamtwert, jeweils ein Mediansplit durchgeführt werden, bei der die Variablen anhand des Medians in zwei (annähernd) gleich große Ausprägungsklassen dichotomisiert werden. Dadurch wird es möglich, diese Bereiche auch in den weiteren Analysen zu berücksichtigen, wenn auch mit deutlichem Informationsverlust.

8.4.2. Reliabilitätsaspekte der selbst konstruierten Skalen

In dieser Analysephase geht es um die Reliabilität der neu konstruierten Testbatterie auf Subskalenebene. Ein geeigneter Zugang zur Überprüfung der Reliabilität stellt in diesem Fall die Ermittlung der internen Konsistenzen (Cronbachs α) dar. Zudem werden die Trennschärfen der Items empirisch überprüft.

Interne Konstistenz: Cronbachs α

Die internen Konsistenzen in Form von Cronbachs α für standardisierte Items weisen für die drei Subskalen die folgenden Werte auf:

- konzeptuelle Subskala (18 Items): $\alpha = 0,892$;
- visuell-räumliche Subskala (16 Items): $\alpha = 0,862$;
- affektiv-emotionale Subskala (16 Items): $\alpha = 0,869$.

Alle drei Subskalen perspektivischen Denkens verfügen demnach über hinreichend hohe Reliabilitäten.

Analysen subskalenspezifischer Itemtrennschärfen

Zusätzlich werden aus einer Testkonstruktionsperspektive heraus subskalenspezifische Analysen zu den Itemtrennschärfen durchgeführt, die Auskunft darüber geben, wie gut sich die Einzelitems mit ihren Merkmalen in die zugehörige Subskala einpassen. In der Regel wird eine Item-Skalen-Korrelation berechnet, in diesem Fall ein Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient für zwei kontinuierliche Variablen (Reaktionszeiten). Es werden so genannte part-whole-korrigierte Trennschärfen berichtet, bei denen der Anteil des in Frage stehenden Items am Gesamtwert der Subskala auspartialisiert ist. Üblicherweise gilt für Trennschärfen im Rahmen von Testkonstruktionsprozessen die Faustregel, dass Items eine Grenze von 0,300 nicht unterschreiten sollten, um eine hinreichend hohe Homogenität der Skala gewährleisten zu können (vgl. etwa Lienert & Raatz, 1998). In den Abbildungen 18 bis 20 sind die ermittelten Trennschärfen der Aufgaben für die konzeptuelle, die visuell-räumliche sowie die affektiv-emotionale Subskala abgetragen. Zur Veranschaulichung des Cutoff-Wertes von 0,300 ist diese Marke als Linie in die Diagramme eingetragen.

Jede Subskala enthält höchstens eine Aufgabe, die diesem Kriterium nicht genügt. Über die drei Subskalen hinweg haben zwei Items Trennschärfen unterhalb des Cutoff-Wertes, was einer Gesamtquote von vier Prozent entspricht.

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

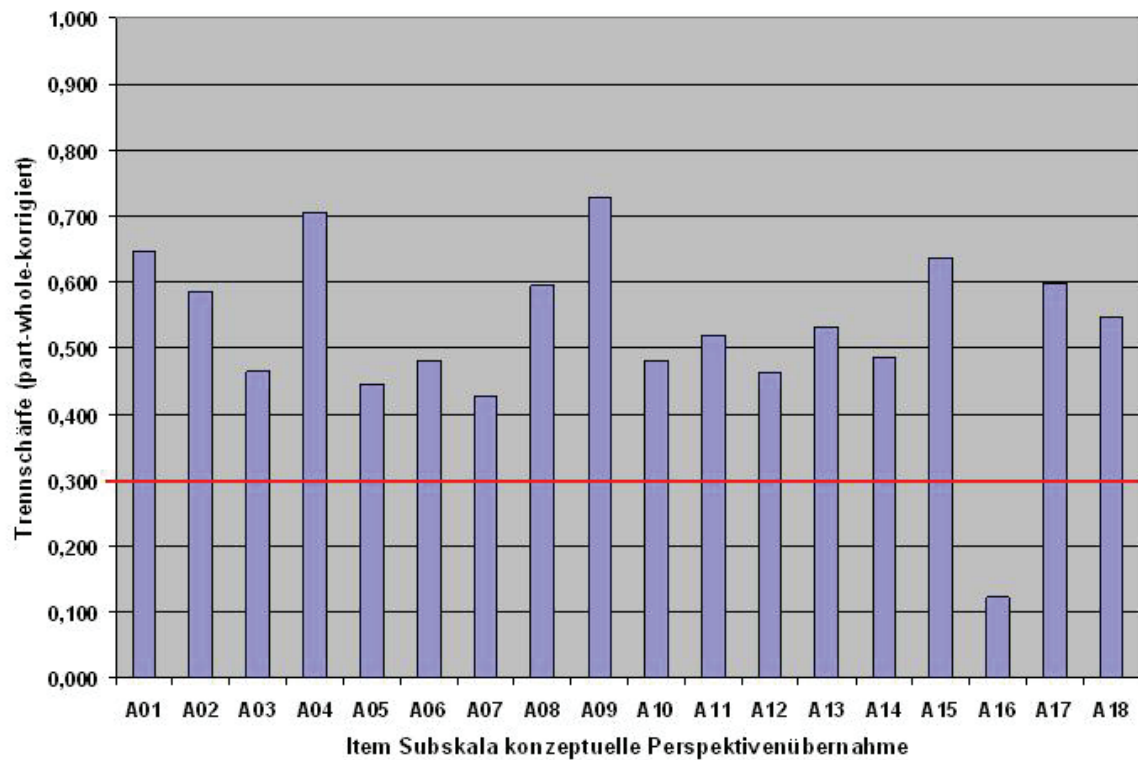


Abbildung 18: Konzeptuelle Reaktionszeitsubskala perspektivischen Denkens: Itemtrennschärfen; markiert ist der Cutoff-Wert von 0,300.

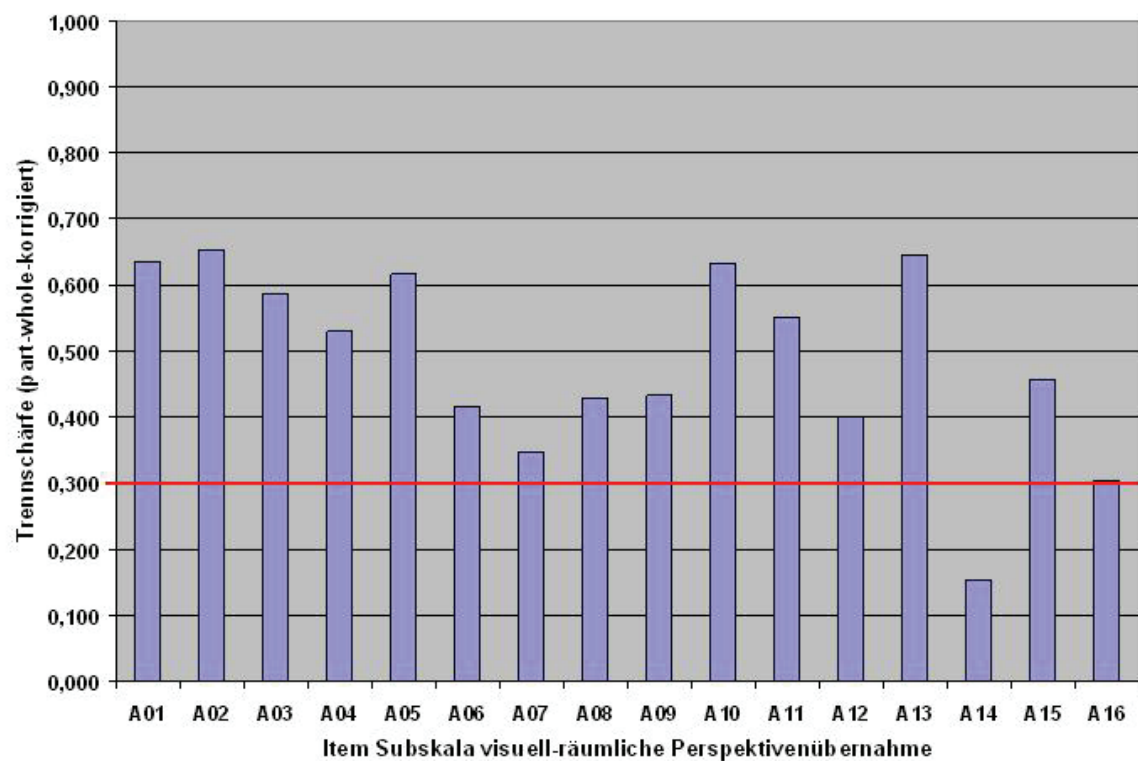


Abbildung 19: Visuell-räumliche Reaktionszeitsubskala perspektivischen Denkens: Itemtrennschärfen; markiert ist der Cutoff-Wert von 0,300.

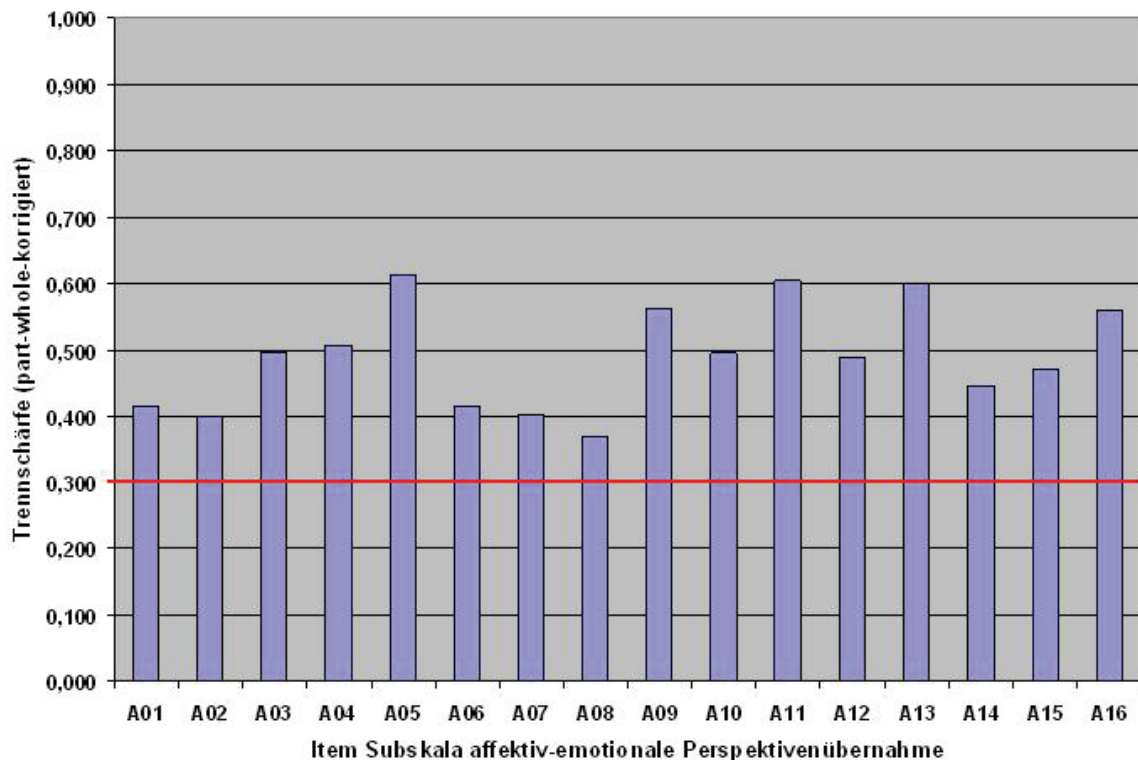


Abbildung 20: Affektiv-emotionale Reaktionszeitsubskala perspektivischen Denkens: Itemtrennschärfen; markiert ist der Cutoff-Wert von 0,300.

8.4.3. Überprüfung der zu Grunde gelegten Konstruktionsfaktoren

Für jede Subskala ist es möglich, die bei der Konstruktion angewendeten Faktoren auf ihre empirische Bedeutung hin zu untersuchen. Dafür kann man auf Messwiederholungsanalysen zurückgreifen, bei denen die jeweils faktorenspezifisch benötigten Teilaggregate aus den zugehörigen Skalenitems berechnet werden und in die Analysen einfließen. Da bei jeder Subskala drei Faktoren aus der Konstruktionsphase zum Tragen kommen (siehe auch Kapitel 7), handelt es sich jeweils um dreifaktorielle Messwiederholungsanalysen. Es folgt ein Ergebnisüberblick für jede der drei Facetten. Die jeweiligen Detailinformationen (inferenzstatistische Prüfung der Innersubjekteffekte, grafische Veranschaulichungen der Haupteffekte sowie geschätzte Randmittel für die Faktorstufen) stehen aus Platzgründen im Materialband in Anhang A2.2 zur Verfügung.

Konzeptuelle Facette

Das Messwiederholungsmodell beinhaltet die folgenden drei Faktoren (siehe Kapitel 7.1):

- unkritische Position (dreistufig);
- privilegiertes Wissen (zweistufig);
- Kombination (dreistufig).

Der Haupteffekt für den Faktor „unkritische Position“ kann nicht bestätigt werden ($F(2,64) = 2,004$; n.s.; $\eta^2 = 0,059$). Die beiden Faktoren „privilegiertes Wissen“ ($F(1,32) = 23,996$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,429$) und „Kombination“ ($F(2,64) = 36,997$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,536$) sowie sämtliche Interaktionen haben höchstsignifikante Effekte auf die Bearbeitungszeit der ent-

sprechenden Items. Dabei werden Items mit operationalisiertem Wissensvorsprung (mit Zeitung; Mittelwert = 2018,283 ms) in etwa 200 Millisekunden schneller bearbeitet als Items ohne Wissensvorsprung (ohne Zeitung; Mittelwert = 2205,007 ms). Bei der Kombination der Gegenstände sind die Probanden unter der Kombination „011“ am schnellsten (Mittelwert = 1939,470 ms), gefolgt von der Kombination „101“ (Mittelwert = 2076,495 ms), und am langsamsten wird bei der Kombination „110“ geantwortet (Mittelwert = 2318,970 ms).

Visuell-räumliche Facette

Hier fließen die folgenden drei Faktoren in die Analysen mit ein (siehe Kapitel 7.2):

- Rotationswinkel (vierstufig);
- Position der Roulettekugel („Kugelposition“, zweistufig);
- Informativität der dargestellten Spielchip-Konstellation („Chipumgebung“, zweistufig).

In der dreifaktoriellen Messwiederholungsanalyse erweisen sich die Faktoren Winkel ($F(3,93) = 13,651$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,306$) und Kugelposition ($F(1,31) = 39,424$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,560$) als höchstsignifikant, wobei letzterer den stärksten Einfluss ausübt. Beim Rotationswinkel gelingt die Bearbeitung derjenigen Aufgaben am schnellsten, die eine Winkelrotation von null Grad aufweisen, also gar nicht rotiert werden müssen (Mittelwert = 4463,586 ms). Es folgen – quasi auf einem Niveau – die beiden Rotationsdistanzen von 90 Grad („einfache Rechtsdrehung“, Mittelwert = 5848,516) und 270 Grad („einfache Linksdrehung“, Mittelwert = 5876,539). Am meisten Zeit erfordern Aufgaben mit einem Rotationswinkel von 180 Grad (Mittelwert = 6254,273), mentale Rotationen also, bei denen die der eigenen Position genau gegenüberliegende visuell-räumliche Perspektive eingenommen werden muss. Diese letztgenannte Bedingung erfordert im Durchschnitt fast zwei Sekunden mehr Zeit als die Beantwortung eines Items mit Null-Rotation. Items, bei denen die Roulettekugel näher an einer der fiktiv mitspielenden Personen liegt (Mittelwert = 4948,223 ms), können im Schnitt deutlich über eine Sekunde schneller beantwortet werden als Items, bei denen sich die Kugel relativ weiter entfernt von einem der Mitspielenden befindet (Mittelwert = 6273,234 ms). Demgegenüber liefert der Faktor Chipumgebung keinen signifikanten Haupteffekt ($F(1,31) = 0,141$; n.s.; $\eta^2 = 0,005$). Abgesehen von einer kaum interpretierbaren Dreifachinteraktion sind keine bedeutsamen Interaktionen zu verzeichnen.

Affektiv-emotionale Facette

Auch für diese Subskala lassen sich die drei entsprechenden Konstruktionsfaktoren mittels einer dreifaktoriellen Messwiederholungsanalyse auf ihre schwierigkeitskonstituierenden Effekte hin auswerten. Es handelt sich dabei um die drei folgenden Faktoren (siehe Kapitel 7.3):

- Geschlechterkonstellation der Cartoon-Dyade („Dyade“, zweistufig);
- Geschlecht der lösungsrelevanten Cartoonfigur („Target“, zweistufig);
- Hierarchische Qualität der dyadischen Beziehung („Hierarchie“, zweistufig).

Die dreifaktorielle Messwiederholungsanalyse zeigt, dass der Faktor „Hierarchie“ keinen Effekt auf die Bearbeitungsgeschwindigkeit hat ($F(1,32) = 1,946$; n.s.; $\eta^2 = 0,057$). Der Kon-

struktionsfaktor „Dyade“ zeigt einen höchstsignifikanten Effekt ($F(1,32) = 31,822$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,499$). Aufgaben, bei denen die beiden dargestellten Figuren demselben Geschlecht angehören, unabhängig davon welchem, (Mittelwert = 1961,451 ms), werden im Durchschnitt etwa 300 Millisekunden schneller beantwortet als Items, bei denen gemischtgeschlechtliche Konstellationen vorkommen (Mittelwert = 2265,549 ms). Für den Faktor „Target“ ergibt sich ein hochsignifikantes Ergebnis ($F(1,32) = 7,904$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,198$): Die Bearbeitung gelingt bei solchen Items relativ schneller, bei denen die Zielfigur weiblich ist (Mittelwert = 2037,989 ms), wobei die absolute Differenz im Mittel hier gering ausfällt und etwa 150 Millisekunden beträgt (Mittelwert für männliche Targets = 2189,011 ms). Alle Interaktionen erster Ordnung sind ebenfalls signifikant, nicht jedoch die Dreifachinteraktion.

8.4.4. Zur Konstruktbinnenstruktur perspektivischen Denkens

Eine zentrale Frage in der Testkonstruktionsstudie ist die nach der Binnenstruktur des Konstrukts perspektivischen Denkens. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt über die Berechnung entsprechender Korrelationen und Partialkorrelationen.

Tabelle 13 informiert über die Interkorrelationen der drei neu konstruierten Subskalen (einseitige Hypothesentestung).

Tabelle 13: Interkorrelationsmatrix (Produkt-Moment-Koeffizienten) der drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens.

	Konzeptuell	Visuell-räumlich	Affektiv-emotional
Konzeptuell	1,000		
Visuell-räumlich	0,368*	1,000	
Affektiv-emotional	0,468**	0,234	1,000

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Jede Subskala weist substantielle positive Zusammenhänge zu den beiden anderen Facetten auf, wobei die Interkorrelation zwischen der konzeptuellen und der affektiv-emotionalen Subskala mit $r = 0,468$ am höchsten ausfällt ($p < 0,01$). Die niedrigste, tendenziell signifikante Interkorrelation besteht dagegen mit $r = 0,234$ ($p < 0,10$) zwischen der visuell-räumlichen und der affektiv-emotionalen Komponente.

In einem nächsten Schritt kann man ermitteln, welche Zusammenhangsmuster die drei Subskalen zu den erhobenen leistungsbezogenen Kovariaten aufweisen. Diese Analysephase kann im Grunde bereits als Frage nach der Konstruktvalidität der neu konstruierten Testbatterie aufgefasst werden. Neben solchen Validierungsinformationen liefert die empirisch gestützte Identifikation relevanter Kovariaten jedoch auch die Möglichkeit, das Interkorrelationsmuster der drei Subskalen einer strengeren Prüfung zu unterziehen. Die in Tabelle 13 berichteten positiven Zusammenhänge zwischen den drei Facetten können erst dann einen gesicherten empirischen Anhaltspunkt dafür liefern, dass mit den drei Subskalen der intendierte gemeinsame psychische Funktionsbereich perspektivischen Denkens erfasst wird, wenn dieses Zusammenhangsmuster auch unter Auspartialisierung bedeutsamer Kovariaten stabil bleibt.

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

In Tabelle 14 werden die Korrelationskoeffizienten mit allen weiteren leistungsbezogenen Variablen in der Testkonstruktionsstudie berichtet. Für die Arbeitsgedächtniskapazität sind wegen des zuvor durchgeführten Mediansplits punktbiseriale Koeffizienten (r_{pbis}) berechnet. Darüber hinaus sind die beiden im Demografiebogen erfassten Aspekte der Abiturgesamtnote und des Alters in diesen Analyseschritt mit eingebunden. Bei der Altersvariablen wurde auf Grund einer nicht hinreichend gegebenen Normalverteilung ebenfalls ein Mediansplit durchgeführt.

Tabelle 14: Korrelationen zwischen den drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens und relevanten Kovariaten (einseitige Signifikanzprüfung).

	Facette perspektivischen Denkens		
	Konzeptuell	Visuell-räumlich	Affektiv-emotional
Reaktionsgeschwindigkeit	0,144	0,012	0,310*
Arbeitsgedächtniskapazität (Mediansplit)	0,441*	0,232	0,282
Fluide Intelligenz	0,016	-0,143	-0,158
Verbalfähigkeit	-0,393*	-0,206	-0,308*
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,076	-0,315*	-0,035
HAWIE-R „Bilderordnen“	-0,126	-0,158	0,003
Abiturgesamtnote	0,088	-0,003	-0,068
Lebensalter (Mediansplit)	0,132	0,137	0,119

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Für die Prüfung des Zusammenhangsmusters der Konstruktbinnenstruktur mittels Partialkorrelationen finden lediglich diejenigen leistungsbezogenen Kovariaten Berücksichtigung, deren Korrelationskoeffizienten das statistische Signifikanzniveau von $p < 0,05$ erfüllen: die Arbeitsgedächtniskapazität, die Verbalfähigkeit, das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen sowie die Reaktionsgeschwindigkeit. Tabelle 15 gibt die Partialkorrelationen zwischen den drei Subskalen perspektivischen Denkens unter simultaner Auspartialisierung der genannten leistungsbezogenen Kovariaten wieder.

Tabelle 15: Partialkorrelationen zwischen den drei Subskalen perspektivischen Denkens unter Auspartialisierung der Arbeitsgedächtniskapazität, der Verbalfähigkeit, dem visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen sowie der basalen Reaktionsgeschwindigkeit.

	Konzeptuell	Visuell-räumlich	Affektiv-emotional
Konzeptuell	1,000		
Visuell-räumlich	0,276	1,000	
Affektiv-emotional	0,335*	0,135	1,000

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Die Partialkorrelationen zeigen sich auch unter simultaner statistischer Einbeziehung der genannten Kovariaten als tendenziell stabil. Am höchsten bleibt der Zusammenhang zwischen der konzeptuellen und der affektiv-emotionalen Facette erhalten ($r = 0,335$; $p < 0,05$). Die empirisch ermittelte Partialkorrelation zwischen der konzeptuellen und der visuell-räumlichen Facette ist mit $r = 0,276$ tendenziell bedeutsam ($p < 0,10$). Am niedrigsten fällt der Koeffizient zwischen der visuell-räumlichen und der affektiv-emotionalen Facette aus ($r = 0,135$; n.s.).

Über die drei Subskalen hinweg lässt sich auf Grund dieser Befundlage ein Gesamtwert für die reaktionszeitbasierte Messung perspektivischen Denkens bilden. Zu diesem Zweck

werden alle subskalenspezifischen Variablen z-standardisiert und anschließend gleichgewichtet in einen relativierten Summenwert umgewandelt. Abbildung 21 informiert grafisch über die Verteilungseigenschaften dieses Gesamtwertes. Die Prüfung mittels der Shapiro-Wilk-Statistik ergibt keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung; die empirisch ermittelte Signifikanz liegt bei $p = 0,156$.

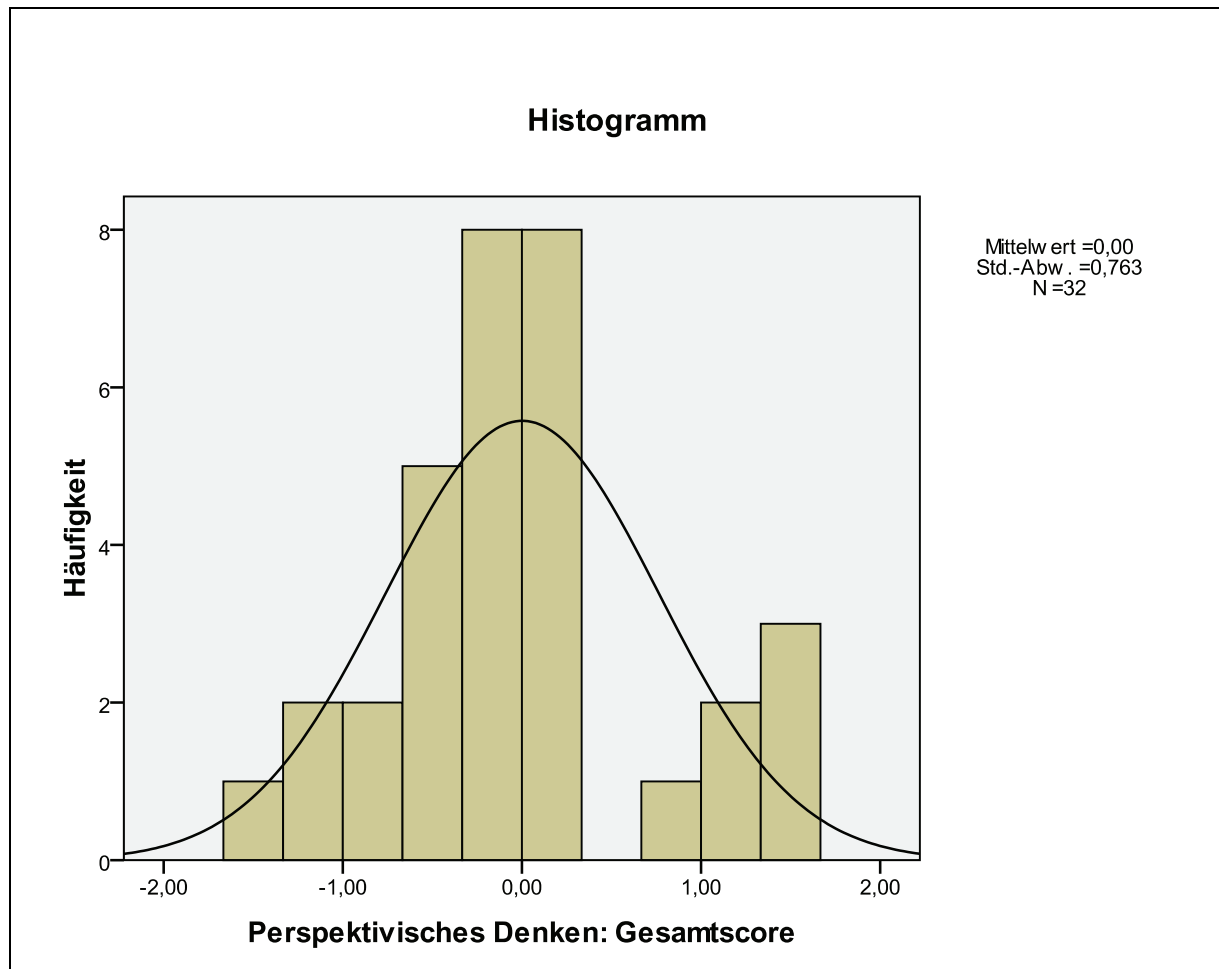


Abbildung 21: Verteilung der Gesamtaggregatvariablen aller drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens in der Testkonstruktionsstudie.

Ein Aggregieren auf Ebene eines Gesamtwertes ist einerseits günstig mit Blick auf Reliabilitätsaspekte der Messung, bietet andererseits jedoch auch die Möglichkeit, die für das Gesamtkonstrukt relevanten drei Facetten ökonomisch in einer hierarchiehohe Variablen zusammenzuführen. Tabelle 16 gibt die Zusammenhänge dieses Gesamtwertes mit den leistungsbezogenen Kovariaten sowie der Abiturgesamtnote und dem Lebensalter wieder.

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

Tabelle 16: Zusammenhänge des reaktionszeitbasierten Gesamtwertes perspektivischen Denkens mit den leistungsbezogenen Kovariaten sowie der Abiturgesamtnote und dem Lebensalter.

	Perspektivisches Denken (Gesamtwert)
Reaktionsgeschwindigkeit	0,208
Arbeitsgedächtniskapazität (Mediansplit)	0,419*
Fluide Intelligenz	-0,126
Verbalfähigkeit	-0,396*
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,187
HAWIE-R „Bilderordnen“	-0,122
Abiturgesamtnote	0,008
Lebensalter (Mediansplit)	0,169

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Auf Ebene der drei Facetten sowie für den Gesamtwert lassen sich darüber hinaus Korrelationen mit den weiteren Messungen des Konstrukts berechnen (Buchstabentest, SPF Subskala „Perspektivenübernahme“, Subskala „Perspektivenübernahme“ nach Lamsfuss et al., 1990). Da die Summenvariable beim Buchstabentest wie geschildert keine Normalverteilung aufweist und in Form eines Mediansplits vorliegt, werden diesbezüglich jeweils punktbiseriale Koeffizienten (r_{pbis}) berichtet. Tabelle 17 fasst die Interkorrelationen des Buchstabentests und der beiden Fragebogenoperationalisierungen mit den reaktionszeitbasierten Messungen zusammen.

Tabelle 17: Interkorrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens.

		Buchstaben- test (Mediansplit)	Subskala PÜ (SPF)	Subskala PÜ (Lams- fuss et al.)	Reaktionszeitmessungen			
					Konzeptuell	Visuell- räumlich	Affektiv- emotional	Gesamt- wert
Buchstabentest (Mediansplit)		1,000						
Subskala PÜ (SPF)		0,187	1,000					
Subskala PÜ (Lamsfuss et al.)		0,002	0,609**	1,000				
Reaktionszeitmessungen	Konzeptuell	0,017	0,056	-0,123	1,000			
	Visuell- räumlich	0,097	0,262	0,117	0,368*	1,000		
	Affektiv- emotional	0,199	0,096	0,294*	0,468**	0,234	1,000	
	Gesamtwert	0,033	0,185	0,171	0,810***	0,702***	0,753***	1,000

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Die beiden eingesetzten Skalen „Perspektivenübernahme“ aus dem SPF und in der Variante von Lamsfuss et al. korrelieren dabei hochsignifikant miteinander ($r = 0,609$; $p < 0,01$). Dieses Resultat überrascht allerdings nicht, da beide Skalen lediglich Übersetzungen entsprechender Items aus dem Originalinstrument des IRI von Davis (1983) darstellen. Der Buchstabentest weist Koeffizienten auf, die durchweg unterhalb von 0,200 liegen, unabhängig davon, ob Selbstauskünfte oder Reaktionszeitdaten herangezogen werden. Mit der reaktionszeitbasiert erfassten visuell-räumlichen Facette perspektivischen Denkens besteht

dabei eine Korrelation von $r = 0,097$ (n.s.). Auch die beiden Fragebogeninstrumente zeigen keine hohen Korrelationen mit den Reaktionszeitmessungen; alle Koeffizienten weisen Werte kleiner als 0,300 auf. Mit dem Gesamtwert der neu konstruierten Testbatterie korreliert die Subskala aus dem SPF zu $r = 0,185$ (n.s.), die Subskala gemäß Lamsfuss et al. zu $r = 0,171$ (n.s.). Auf Facettenebene findet sich für die SPF-Subskala der höchste Zusammenhang mit der visuell-räumlichen Variante ($r = 0,262$; n.s.). Bei der Fragebogensubskala nach Lamsfuss et al. fällt der Zusammenhang mit der affektiv-emotionalen Facette am stärksten aus ($r = 0,294$, $p < 0,05$). Mit Blick auf die konzeptuell-perspektivische Facette zeigen sich durchweg niedrige Korrelationen.

8.4.5. Perspektivisches Denken: Zusammenhänge mit Nachbarkonstrukten

Im Folgenden geht es um die Zusammenhänge, die sich im Rahmen der Testkonstruktionsstudie zwischen dem Konstruktbereich des perspektivischen Denkens und benachbarten Konstrukten ermitteln lassen: Feldabhängigkeit, Empathie, die „Big Five“ Persönlichkeitsfaktoren sowie Selbstaufmerksamkeit.

Zusammenhänge mit dem Konstrukt der Feldabhängigkeit

Bei den beiden Operationalisierungen für den Konstruktbereich der Feldabhängigkeit handelt es sich um den GEFT sowie die Necker-Würfel-Aufgabe. Miteinander korrelieren die beiden Variablen zu $r_{pbis} = 0,044$ (n.s.). In Tabelle 18 sind die Zusammenhänge dieser beiden Variablen mit den Variablen perspektivischen Denkens und den leistungsbezogenen Kovariaten wiedergegeben.

Tabelle 18: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen des Konstrukts der Feldabhängigkeit.

		Feldabhängigkeit	
		GEFT (Mediansplit)	Necker-Würfel
Reaktionszeitmessungen	Konzeptuell	0,191	0,149
	Visuell-räumlich	0,456**	0,282
	Affektiv-emotional	0,151	0,468**
	Gesamtwert	0,345*	0,397*
Buchstabentest (Mediansplit)		0,136	0,168
Subskala PÜ (SPF)		0,047	-0,102
Subskala PÜ (Lamsfuss et al.)		0,034	-0,025
Reaktionsgeschwindigkeit		0,059	0,365*
Arbeitsgedächtniskapazität (Mediansplit)		0,332	0,025
Fluide Intelligenz		0,202	-0,202
Verbalfähigkeit		0,020	-0,148
Visuell-räumliche Fähigkeit		0,415*	-0,122
HAWIE-R "Bilderordnen"		0,352	-0,138

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Der GEFT korreliert innerhalb der reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens am stärksten mit der visuell-räumlichen Facette ($r_{pbis} = 0,456$; $p < 0,01$). Zu den beiden anderen Facetten bestehen geringere Korrelationen unterhalb von 0,200. Mit dem Buchsta-

Empirie Teil 1: Die Testkonstruktionsstudie – Indikatoren für Perspektivenübernahme überprüfen

bentest korreliert der GEFT zu 0,136 (n.s.), mit den beiden Fragebogensubskalen zu $r_{pbis} = 0,047$ (SPF; n.s.) beziehungsweise $r_{pbis} = 0,034$ (Lamsfuss et al.; n.s.). Im Bereich der Kovariaten zeigt sich zudem eine signifikante Korrelation zwischen dem GEFT und der visuell-räumlichen Fähigkeit ($r_{pbis} = 0,415$; $p > 0,05$), nicht jedoch zur Verbalfähigkeit ($r_{pbis} = 0,020$; n.s.) oder der Reaktionsgeschwindigkeit ($r_{pbis} = 0,059$; n.s.). Mit der Arbeitsgedächtniskapazität besteht ein substantieller Zusammenhang, wenn auch nicht auf statistisch signifikantem Niveau ($r_{pbis} = 0,332$; n.s.). Für die Necker-Würfel-Aufgabe fällt die Korrelation mit der visuell-räumlichen Facette perspektivischen Denkens niedriger aus ($r = 0,282$; n.s.). Der größte Koeffizient besteht mit der affektiv-emotionalen Facette ($r = 0,468$; $p < 0,01$), am niedrigsten erweist sich die Korrelation mit der konzeptuell-perspektivischen Facette ($r = 0,149$; n.s.). Mit Blick auf den Buchstabentest resultiert eine Korrelation von $r_{pbis} = 0,168$ (n.s.). Mit der Fragebogensubskala aus dem SPF ($r = -0,102$; n.s.) und derjenigen aus dem Instrument von Lamsfuss et al. ($r = 0,034$; n.s.) bestehen nur niedrige Korrelationen. Mit Blick auf die Kovariaten zeigt sich die größte Korrelation mit der Reaktionsgeschwindigkeit ($r = 0,365$; $p < 0,05$). Für die visuell-räumliche Fähigkeit liegt der Koeffizient dagegen lediglich bei $r = -0,122$ (n.s.).

Zusammenhänge mit dem Konstrukt der Empathie

Die beiden eingesetzten „Empathie“-Subskalen korrelieren miteinander zu $r = 0,510$ ($p < 0,01$). Auch diese beiden Subskalen beinhalten jeweils Übersetzungen von Items des englischsprachigen IRI. Die Korrelationen dieser beiden Subskalen mit den Operationalisierungen zum Konstruktbereich perspektivischen Denkens und den leistungsbezogenen Kovariaten sind in Tabelle 19 wiedergegeben.

Tabelle 19: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen des Konstrukts der Empathie.

		Empathie	
		Subskala E (SPF)	Subskala E (Lamsfuss et al.)
Reaktionszeit-messungen	Konzeptuell	0,119	0,071
	Visuell-räumlich	0,023	-0,008
	Affektiv-emotional	-0,164	-0,180
	Gesamtwert	-0,011	-0,051
Buchstabentest (Mediansplit)		0,125	0,139
Subskala PÜ (SPF)		-0,178	-0,173
Subskala PÜ (Lamsfuss et al.)		-0,156	0,014
Reaktionsgeschwindigkeit		0,121	-0,009
Arbeitsgedächtniskapazität (Mediansplit)		0,019	0,262
Fluide Intelligenz		0,145	0,071
Verbalfähigkeit		-0,100	-0,012
Visuell-räumliche Fähigkeit		-0,210	-0,148
HAWIE-R "Bilderordnen"		-0,097	0,086

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Zu den Messinstrumenten bezüglich perspektivischen Denkens lassen sich für den Empathiebereich durchweg Zusammenhänge unterhalb von 0,200 beobachten. Auch mit Blick auf die leistungsbezogenen Kovariaten zeigen die beiden Messungen von Empathie (Selbstausskünfte) mäßig ausgeprägte Korrelationen.

„Big Five“

Die mit dem NEO-FFI erfassten fünf globalen Persönlichkeitsfaktoren der „Big Five“ sollten explorativ auf mögliche Zusammenhänge zum Konstrukt perspektivischen Denkens hin überprüft werden (zweiseitige statistische Hypothesenprüfung). Tabelle 20 veranschaulicht die empirischen Resultate, auch hier wieder einschließlich der Zusammenhänge zu den leistungsbezogenen Kovariaten.

Tabelle 20: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen der „Big Five“ Persönlichkeitsfaktoren.

		„Big Five“ Persönlichkeitsfaktoren				
		Neuroti- zismus	Extra- version	Offen- heit	Verträg- lichkeit	Gewissen- haftigkeit
Reaktions- zeit- messungen	Konzeptuell	0,202	-0,150	0,289	-0,033	0,063
	Visuell-räumlich	-0,082	0,097	0,311	0,155	0,324
	Affektiv-emotional	-0,060	-0,265	0,272	0,115	-0,051
	Gesamtwert	0,026	-0,141	0,384*	0,098	0,141
Buchstabentest (Mediansplit)		0,178	0,213	0,058	0,122	0,310
Subskala PÜ (SPF)		-0,044	-0,125	0,146	0,054	-0,088
Subskala PÜ (Lamsfuss et al.)		-0,235	-0,092	0,130	0,247	-0,212
Reaktionsgeschwindigkeit		-0,151	0,195	-0,019	0,023	0,061
Arbeitsgedächtniskapazität (Mediansplit)		0,157	0,032	0,157	0,163	0,179
Fluide Intelligenz		-0,096	-0,070	-0,027	-0,008	0,099
Verbalfähigkeit		0,024	0,041	0,026	0,201	-0,098
Visuell-räumliche Fähigkeit		-0,162	-0,237	-0,107	0,026	0,026
HAWIE-R „Bilderordnen“		0,044	0,087	-0,004	-0,130	0,012

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Mit den reaktionszeitbasierten Messungen perspektivischen Denkens weist der Persönlichkeitsfaktor Offenheit die höchsten Korrelationen auf. Auf Ebene des Gesamtwertes liegt der Koeffizient bei $r = 0,384$ ($p < 0,05$). Inhaltlich ist dies folgendermaßen zu lesen: Je höher die Eigenschaft der Offenheit für neue Erfahrungen ausgeprägt ist, desto langsamer werden die reaktionszeitbasierten Aufgaben zur Perspektivenübernahme korrekt bearbeitet. Die übrigen vier Faktoren Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit korrelieren dagegen niedriger mit dem Gesamtwert perspektivischen Denkens. Die visuell-räumliche Subskala korreliert zu $r = 0,324$ (n.s.) mit dem Faktor Gewissenhaftigkeit und zu $r = 0,311$ (n.s.) mit dem Faktor Offenheit. Auch eine hohe Ausprägung von Gewissenhaftigkeit geht demnach mit relativ langsameren Antworten bei den visuell-räumlichen Reaktionszeitaufgaben einher, allerdings ist dieses Resultat nicht statistisch signifikant. Bei der konzeptuellen Subskala ist neben dem Faktor Offenheit ($r = 0,289$; n.s.) eine Korrelation von $r = 0,202$ (n.s.) zu Extraversion zu verzeichnen. Für die affektiv-emotionale Subskala liegt neben dem Zusammenhang mit dem Faktor Offenheit ($r = 0,272$; n.s.) auch eine negative Korrelation zu Extraversion vor ($r = -0,265$; n.s.): Je extravertierter eine Person ist, desto schneller vermag

sie die affektiv-emotionalen Items zu lösen. Auch dieses Resultat ist auf dem 5-Prozent-Niveau nicht signifikant.

Der Buchstabetest nach Hass weist den stärksten Zusammenhang mit dem Faktor Gewissenhaftigkeit auf ($r_{pbis} = 0,310$; n.s.), gefolgt von Extraversion ($r_{pbis} = 0,213$; n.s.). Für die übrigen drei Persönlichkeitsfaktoren resultieren Koeffizienten unterhalb von 0,200.

Mit Blick auf die Fragebogenoperationalisierungen bleibt festzuhalten, dass die Subskala aus dem SPF durchweg niedrige Koeffizienten unterhalb von 0,200 zu den „Big Five“ aufweist. Die Variante nach Lamsfuss und Kollegen korreliert am stärksten mit dem Faktor Verträglichkeit ($r = 0,247$; n.s.), gefolgt von Neurotizismus ($r = -0,235$) und Gewissenhaftigkeit ($-0,212$; n.s.).

Selbstaufmerksamkeit

Beim letzten Konstruktbereich, der zu Validierungszwecken in die Testkonstruktionsstudie berücksichtigt ist, handelt es sich um dispositionale Selbstaufmerksamkeit. Der zur Erfassung dispositionaler Selbstaufmerksamkeit eingesetzte SAM differenziert dabei in eine private und eine öffentliche Variante. Beide SAM-Subskalen weisen in der Testkonstruktionsstudie eine Interkorrelation von $r = 0,404$ ($p < 0,01$) auf. Tabelle 21 informiert über die entsprechenden Koeffizienten mit Blick auf die Operationalisierungen perspektivischen Denkens und die leistungsbezogenen Kovariaten.

Tabelle 21: Korrelationen der unterschiedlichen Operationalisierungen perspektivischen Denkens sowie der leistungsbezogenen Kovariaten mit den Messungen des Konstrukts der Selbstaufmerksamkeit.

		Selbstaufmerksamkeit	
		Öffentlich (SAM)	Privat (SAM)
Reaktionszeit-messungen	Konzeptuell	0,227	0,376*
	Visuell-räumlich	-0,029	0,210
	Affektiv-emotional	-0,212	-0,129
	Gesamtwert	-0,008	0,186
Buchstabetest (Mediansplit)		0,143	0,209
Subskala PÜ (SPF)		0,043	0,125
Subskala PÜ (Lamsfuss et al.)		-0,157	-0,227
Reaktionsgeschwindigkeit		-0,144	-0,107
Arbeitsgedächtniskapazität		0,297	0,072
Fluide Intelligenz		-0,136	-0,013
Verbalfähigkeit		-0,020	-0,048
Visuell-räumliche Fähigkeit		-0,039	-0,017
HAWIE-R "Bilderordnen"		-0,005	0,004

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Bei den drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens zeigt sich für die konzeptuelle Facette ein signifikanter Koeffizient, in diesem Falle zu privater Selbstaufmerksamkeit ($r = 0,376$; $p < 0,05$). Inhaltlich bedeutet diese positive Korrelation, dass Personen, die hohe Werte bezüglich privater Selbstaufmerksamkeit erzielen, länger benötigen, um die Items der konzeptuellen Facette korrekt zu bearbeiten. Die übrigen Koeffizienten liegen so-

wohl für öffentliche als auch für private Selbstaufmerksamkeit mit Blick auf das Konstrukt der Perspektivenübernahme im Wertebereich um 0,200 oder darunter, unabhängig von der eingesetzten Messmethode.

8.5. Schlussfolgerungen für die Schreibstudie

Für die sich anschließende Schreibstudie besteht das Ziel darin, anhand der Resultate aus der Testkonstruktionsstudie Ableitungen über die Tauglichkeit der erstmals eingesetzten Erfassungsmethode der Reaktionszeitmessung für Perspektivenübernahme zu treffen, vor allem mit Blick auf mögliche notwendige Itemanpassungen oder Itemselektionen. Darüber hinaus soll das Spektrum an Erhebungsinstrumenten auf denjenigen Kern reduziert werden, der sich in der Testkonstruktionsstudie als potenziell prädiktiv für adressatenorientierte Schreibleistungen herauskristallisiert hat. Insbesondere die erhebungsökonomische Überlegung, dass für jeden Teilnehmer in der Schreibstudie trotz der geplanten drei zu erstellenden Texte (siehe Kapitel 6) eine Einzelsitzung von nicht mehr als 90 Minuten ausreichen soll, macht diesen Auswahlprozess notwendig.

Überprüfung der reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens

Die Analysen zu den neu konstruierten Subskalen der reaktionszeitbasierten Messung perspektivischen Denkens können belegen, dass diese Erfassungsmethode den an sie gestellten Erwartungen weitgehend gerecht wird. Die drei Facetten weisen wie vorhergesagt eine hinreichend hohe Varianz auf und sind normalverteilt. Beide Aspekte sind wichtige Voraussetzungen für mögliche Prädiktoren, um deren inferenzstatistischen Einsatz in parametrischen Prüfverfahren, beispielsweise in Regressionsanalysen, gewährleisten zu können. Auch mit Blick auf die interne Konsistenz kann für jede Facette ein hinreichend befriedigendes Cronbachs α berichtet werden, was für eine ausreichend hohe Reliabilität dieser Art der Messung spricht. Zudem bewegen sich alle beobachteten Itemtrennschärfen bis auf zwei Ausnahmen über dem festgelegten Cutoff-Wert von 0,300, was aus testtheoretischer Perspektive ebenfalls ein befriedigendes Ergebnis darstellt.

Während der Itemkonstruktionsphase wurden nach dem rationalen Konstruktionsprinzip für jede Facette drei schwierigkeitskonstituierende Faktoren definiert und systematisch variiert. Auch die Überprüfung dieser jeweils zu Grunde gelegten Faktoren mittels varianzanalytischer Messwiederholungsanalysen fällt günstig aus: Mehrheitlich erweisen sich die Faktoren in ihren Haupteffekten als relevant, was für die systematische Berücksichtigung dieser Aspekte während der Aufgabenerstellung spricht. Durch die entsprechende Ausbalancierung des Aufgabenmaterials während der Zusammenstellung der repräsentativen Itemstichproben kann diesem Anliegen theoriegeleitet Rechnung getragen werden. Für die Überprüfung der Konstruktionsfaktoren bei den einzelnen Facetten lässt sich Folgendes festhalten:

Der Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Faktorausprägungen des Faktors „privilegiertes Wissen“ kann wohl tatsächlich in erster Linie auf die kürzeren Lesezeiten bei der Bedingung mit vorhandener Zeitung zurückgeführt werden (vergleiche hierzu Kapitel 7.1). Die Richtung des Effekts impliziert jedoch auch, dass speziell die Situation privilegierten Wissens keine längeren Reaktionszeiten hervorruft als bei den Items ohne operationalisiertem

Wissensvorsprung. Dieses Resultat spricht dafür, dass die Repräsentation der Gesamtlage eines Partners zur (rezeptiven) Herstellung eines „common ground“ das wesentliche Kennzeichen solch einfacher konzeptuell-perspektivischer Aufgaben ausmachen könnte. Zumindest kann dies bei solch einfachen Aufgabenformaten gelten; bei komplexeren Itemsettings könnten durchaus andere Faktoren den Ausschlag geben.

Das Resultat bei der visuell-räumlichen Facette, dass der Faktor „Kugelposition“ den größten Effekt aufweist – noch vor dem Effekt für den Rotationswinkel – weist deutlich auf eine Erleichterung während der Aufgabenbearbeitung hin. Die erforderlichen subjektbezogenen mentalen Rotationsprozesse können leichter (im Sinne von schneller) gelöst werden, wenn die Roulettekugel personennahe Informationen verfügbar macht und als visuell-räumlicher Anker genutzt werden kann.

Bei der affektiv-emotionalen Facette schließlich spielt die geschlechtsbezogene Zusammensetzung der Stichprobe möglicherweise eine wichtige Rolle für den Konstruktionsfaktor „Target“. 27 teilnehmenden Frauen stehen lediglich sechs männliche Probanden gegenüber; dadurch wäre es durchaus möglich, dass Aufgaben mit weiblichen Zielpersonen allein auf Grund des Identifikationspotenzials für die 27 an der Studie teilnehmenden weiblichen Personen schneller gelöst werden. Durch die ungleiche Verteilung kann dieser Aspekt jedoch nur exploratorisch aufgegriffen werden. Eine systematische Berücksichtigung während der Itemkonstruktion erweist sich allerdings in jedem Falle als sinnvoll, um die Itemstichprobe repräsentativ ausbalancieren zu können.

Insgesamt lässt sich ableiten, dass keine weitere Anpassung der konstruierten Testbatterie notwendig ist: Alle drei Subskalen lassen sich für die Schreibstudie in der Form übernehmen, wie sie sich in der Testkonstruktionsstudie bewährt haben.

Perspektivisches Denken: Konstruktinnenstruktur

Hinsichtlich der Konstruktinnenstruktur ergibt sich ein differenziertes Bild. Innerhalb der reaktionszeitbasierten Erfassungsmethode können die vorhergesagten substantiellen Interkorrelationen zwischen den drei Facetten belegt werden, teilweise auch nach Auspartialisierung aller relevanten leistungsbezogenen Kovariaten. Auf dieser Basis scheint es somit in jedem Fall gerechtfertigt, auch einen integrierten Gesamtwert über alle drei Subskalen hinweg zu bilden, der in der Schreibstudie als globaler Konstruktprediktor für perspektivisches Denken zum Einsatz kommen kann. Daneben wird jedoch auch ersichtlich, dass jede Facette über eine gewisse „Uniqueness“ verfügt, also spezifische Varianzanteile aufweist, die nicht redundant mit den Informationen aus den anderen beiden Subskalen sind. Eine Binnendifferenzierung perspektivischen Denkens ist somit als ebenso sinnvoll einzustufen.

Die beiden selbstauskunftbasierten Subskalen zur Perspektivenübernahme von Lamsfuss und Kollegen sowie aus dem SPF weisen die erwartete positive Interkorrelation auf. Über unterschiedliche Operationalisierungen hinweg kann dagegen kein überzeugendes Zusammenhangsmuster identifiziert werden: Weder liefert der Buchstabentest gemäß Hass brauchbare Resultate, noch gibt es bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Reaktionszeitmessungen einerseits und den Fragebogenoperationalisierungen andererseits. Der Buchstabentest zeigt dabei auch zur visuell-räumlichen Facette kein signifikantes Resultat,

obwohl diese Erhebungsvariante nach Hass in der Literatur häufig gerade als Indikator für eine solche visuell-räumliche Perspektivenübernahme gehandelt wird (siehe beispielsweise Hass, 1984; Steins, 1990; Steins & Wicklund, 1993; Steins & Wicklund, 1996). Für die Schreibstudie wird daher die Buchstabentest-Methode nach Hass keine weitere Berücksichtigung mehr finden.

Neben der reaktionszeitbasierten Testbatterie muss jedoch auf jeden Fall auch die Methode der Fragebogenerfassung in der Schreibstudie mit einbezogen werden, um ein monomethodales Vorgehen zu vermeiden und sowohl verhaltensbezogene als auch selbstauskunftbezogene Datenquellen nutzen zu können. Aus Ökonomieaspekten wird in der Schreibstudie nur noch die Subskala gemäß Lamsfuss et al. zum Einsatz kommen, da sich diese gegenüber der entsprechenden SPF-Subskala als günstiger erweist. Neben der Tatsache, dass mit neun Items gegenüber lediglich vier im SPF eine reliablere Messung ermöglicht wird, verfügt diese Subskala insgesamt über günstigere Normalverteilungseigenschaften. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wird auch für die Subskala „Empathie“ die entsprechenden Fragebogenitems von Lamsfuss et al. in die Schreibstudie aufgenommen, so dass eine weitere Applikation des SPF entfällt.

Perspektivisches Denken: Zusammenhänge mit weiteren Konstrukten

Mit Blick auf die Zusammenhänge perspektivischen Denkens mit weiteren Konstrukten können im Bereich leistungsbezogener Variablen in jedem Falle drei bedeutsame Kovariaten ermittelt werden, die über die theoretisch vorhergesagten, richtungskonformen spezifischen Korrelationsmuster mit den drei Reaktionszeit-Subskalen verfügen. Dabei handelt es sich um die Verbalfähigkeit (WIT „Sprichwörter“), das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen (WIT „Abwicklungen“) sowie die Arbeitsgedächtniskapazität (Listening Span). Das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen wird erwartungskonform nur bei der visuell-räumlichen Facette perspektivischen Denkens relevant, nicht jedoch bei der konzeptuellen und der affektiv-emotionalen Facette. Für die Verbalfähigkeit zeichnet sich ebenfalls ein erwartungskonformes Bild: Mit der konzeptuellen und der affektiv-emotionalen Facette bestehen bedeutsame Zusammenhänge im mittleren Größenbereich; dieser Zusammenhang fällt für die visuell-räumliche Facette deutlich niedriger aus und erreicht keine statistische Signifikanz. Die Arbeitsgedächtniskapazität weist mit allen drei Facetten mindestens substantielle Zusammenhänge auf, im Falle der konzeptuellen Subskala ist der Koeffizient auch statistisch signifikant. Auch dies entspricht den inhaltlichen Erwartungen.

Die basale Reaktionsgeschwindigkeit muss ebenso als wichtige Kovariate betrachtet werden, die auf Basis der gewählten Operationalisierung (Erfassung von Reaktionszeiten) für die neu konstruierte Testbatterie von Bedeutung ist. Die empirisch ermittelten Zusammenhänge fallen hier jedoch nicht so deutlich aus. Eine mögliche Ursache hierfür kann darin liegen, dass für die Speed-Komponente akustisches Stimulusmaterial verwendet wurde, während in den Reaktionszeit-Aufgaben zu perspektivischem Denken visuelles Material im Vordergrund steht. Aus diesem Grund wird für die Schreibstudie eine operationale Adaption für die basale Reaktionsgeschwindigkeit vorgenommen, um die Erfassungsmethode möglichst analog zu den Verhaltensreaktionen umzusetzen, die bei den drei Facetten perspektivischen Denkens erforderlich sind. Der CFT 20-R sowie der Subtest „Bilderordnen“ aus dem

HAWIE-R finden dagegen keine empirische Unterstützung, um sie in der Schreibstudie als Kovariaten bzw. allgemeine Prädiktoren für Schreibleistungen weiter einzubinden: Beide Verfahren sind in ihrer Applikation relativ zeitaufwendig und liefern in der Testkonstruktionsstudie keine bedeutsamen Resultate.

Mit Blick auf die nicht leistungsbezogenen Konstrukte werden sowohl die „Big Five“ als auch das Konstrukt der Selbstaufmerksamkeit nicht weiter in die Schreibstudie mit aufgenommen, da auch hier der zu erwartende Informationsgewinn bei dem zu betreibenden Erhebungsaufwand als zu gering eingestuft werden muss. Für das Konstrukt der Feldabhängigkeit wird die Necker-Würfel-Aufgabe in die Schreibstudie übernommen, der GEFT jedoch nicht mehr. Grund für diese Entscheidung ist zum einen erneut der Aspekt der Erhebungsökonomie, da die Necker-Würfel-Aufgabe deutlich weniger Zeit in der Durchführung beansprucht. Zum anderen wird aber auch berücksichtigt, dass die Sachlage bezüglich des GEFT in der Testkonstruktionsstudie recht eindeutig und gut interpretierbar ausfällt, wohingegen für die Necker-Würfel-Aufgabe ein größerer Klärungsbedarf besteht. Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Die Korrelation zwischen der Leistung in der Necker-Würfel-Aufgabe und der reaktionszeitbasierten visuell-räumlichen Facette perspektivischen Denkens ergibt bei einseitiger Signifikanzprüfung ein tendenziell signifikantes, richtungskonformes Resultat. Mit dem Gesamtwert aus dem GEFT (Mediansplit) dagegen korreliert die visuell-räumliche Subskala hochsignifikant zu $r_{pbis} = 0,456$ ($p < 0,01$), was für die inhaltlich postulierte Hypothese spricht, dass insbesondere die visuell-räumliche Variante perspektivischen Denkens einen Zusammenhang zum Konstrukt der Feldabhängigkeit aufweist. Personen, die gute Ergebnisse im GEFT erzielen, also relativ feldunabhängige Individuen, benötigen durchschnittlich weniger Zeit, um die Aufgaben der visuell-räumlichen Subskala zu lösen. Mit den beiden anderen Subskalen weist der GEFT dagegen keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge auf. Für die Necker-Würfel-Aufgabe fällt das Bild empirisch betrachtet anders aus: Die höchste Korrelation besteht hier zur affektiv-emotionalen Facette. Dieser Befund bleibt auch dann signifikant, wenn die speedbezogene Kovariate der basalen Reaktionsgeschwindigkeit auspartialisiert wird. Mit beiden Messverfahren werden demnach wohl relativ unabhängig voneinander zumindest unterschiedliche Komponenten des Konstruktbereichs „Feldabhängigkeit“ angesprochen, die für sich betrachtet jeweils eine eigene Relevanz für die reaktionszeitbasierten Subskalen aufweisen. Für die Switch-Leistung in der Necker-Würfel-Aufgabe scheint allerdings noch weiterer Klärungsbedarf zu bestehen, da hier die Einordnung der Resultate nicht so eindeutig gelingt wie beim GEFT. Prinzipiell wäre es sicher interessant, die durch den GEFT bereitgestellte Art der Information auch in einer Schreibstudie auf ihre prädiktive Tauglichkeit hin zu untersuchen. Angesichts der nicht unmittelbar erklärbaren stabilen Korrelation zwischen dem Switchen in der Necker-Würfel-Aufgabe und der affektiv-emotionalen Facette perspektivischen Denkens wird die Untersuchung dieser Art von Konstruktoperationalisierung jedoch als lohnenswerter eingestuft und dementsprechend in den Vordergrund gerückt. Zudem weist die Necker-Würfel-Aufgabe im Rahmen der Testkonstruktionsstudie deutlich günstigere Verteilungseigenschaften auf als der GEFT.

Wenn man der Forschungsfrage nachgehen möchte, inwieweit sich ein bestimmtes Kriterium durch eine theoretisch begründbare Auswahl an Prädiktoren vorhersagen lässt, so ist es unabdingbar, geeignete Operationalisierungen sowohl auf Prädiktor- als auch auf Kriterienseite zu verwenden. Wie in Kapitel 6 bereits skizziert, ist es in der Schreibstudie angedacht, die beiden unterschiedlichen Datenquellen der Verhaltensmessung einerseits und der Beurteilung andererseits sowohl für den fokussierten Prädiktor des perspektivischen Denkens als auch für das in Frage stehende Kriterium der Adressatenorientierung beim Schreiben zu nutzen. Auf Seiten des Prädiktors wird dies durch den Einsatz der neu entwickelten Reaktionszeitmessungen (Verhaltensmessung) und die Fragebogenskala „Perspektivenübernahme“ von Lamsfuss et al. (Selbstbeurteilung) realisiert. Auf Kriterienseite ermöglicht die Analyse der in der Schreibstudie angefertigten Textprodukte hinsichtlich ihrer Basismerkmale (Textlänge, Schreibdauer, Anzahl an Revisionen) ebenfalls die Berücksichtigung von Verhaltensmessungen im weiteren Sinne. Der letzte noch fehlende Aspekt der Beurteilungen für Adressatenorientierung beim Schreiben wird im Rahmen der Schreibstudie mittels differenzierter Expertenratings umgesetzt (siehe Kapitel 9.3).

Damit ist das Set an Erhebungsinstrumenten festgelegt, um für weitere Untersuchungen sowohl den Prädiktorbereich des perspektivischen Denkens als auch die als relevant eingestufte weiteren Konstrukte (Kovariaten) abzudecken. Prinzipiell ließe sich die Untersuchung ganz unterschiedlicher Phänomenbereiche anschließen, sofern man annimmt, dass das Konstrukt des perspektivischen Denkens hierfür prädiktiv valide ist. Im Folgenden wird perspektivisches Denken als Prädiktor für adressatenorientiertes Schreiben untersucht.

9. Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken
differenziert vorhersagen

Bei Forschungsfragen, die sich mit der Vorhersage individueller Merkmalsausprägungen befassen, ist es von großer Bedeutung, die Richtung der Vorhersage theoretisch zu begründen. Die üblicherweise eingesetzten statistischen Analyseverfahren wie etwa multiple Regressionen eignen sich zwar zur empirischen Klärung solcher Zusammenhangsfragen, sind per se jedoch nicht ausreichend um festzulegen, welcher Merkmalsbereich als Prädiktor und welcher als Kriterium gelten soll. Diese Aufgabe muss unter Zuhilfenahme theoretischer Überlegungen vom Forscher selbst geleistet werden. Hier wird das Konstrukt des perspektivischen Denkens als Prädiktor für adressatenorientiertes Schreiben untersucht. Doch wie lässt sich diese Vorhersagerichtung begründen? Warum wäre es umgekehrt nicht genauso sinnvoll, Aspekte perspektivischen Denkens mittels Adressatenorientierung vorherzusagen? Die Antwort fußt auf zwei Hauptargumenten: Zeit und Komplexität.

Unter zeitlichen Gesichtspunkten gibt es deutliche empirische Hinweise, dass der Erwerb grundlegender perspektivischer Denkprozesse früher abgeschlossen ist als die Herausbildung adressatenbezogener Schreibkompetenz. Forschungen aus dem Bereich der Theory of Mind (siehe Kapitel 5.3) weisen darauf hin, dass bereits im Alter von neun Jahren die Entwicklung im Bereich sozialer Perspektivenübernahme als weitgehend abgeschlossen gelten kann (vgl. z. B. Steins, 2006a). Demgegenüber gelingt eine schreibbezogene Adressatenorientierung nach Bereiter und Scardamalia (1987) erst dann, wenn eine knowledge-transforming-Strategie beherrscht wird. Im Alter von neun Jahren dürften sich die meisten Schreiblerner jedoch erst allmählich an diese Form des Schreibens annähern, gerade mit Blick auf instruktionale Texte fehlt in der Primarstufe auf Grund des erwähnten didaktischen Brauchtums (vgl. Feilke, 2003) häufig ausreichend Gelegenheit zur Übung. Der zweite, daran gekoppelte Grund ist darin zu sehen, dass mit der Festlegung von perspektivischem Denken als Prädiktor und Adressatenorientierung als Kriterium auch eine Vorhersage vom Einfachen hin zum Komplexen vollzogen wird. Perspektivisches Denken erfordert bestimmte psychische Prozesse und Funktionsmechanismen, die als recht homogen eingestuft werden können: die situationsangemessene kognitive Repräsentation einer Fremdperspektive. Die Ergebnisse der Testkonstruktionsstudie unterstützen diese Annahme. Im Vergleich dazu handelt es sich bei Adressatenorientierung beim Schreiben eindeutig um das komplexere Phänomen, bei dem mit Sicherheit eine ganze Reihe weiterer Komponenten relevant wird. Eine Vorhersage vom relativ einfacheren auf den relativ komplexeren Konstruktbereich macht dabei aus theoretischer Perspektive mehr Sinn als umgekehrt und kann gegebenenfalls auch als ökonomischer betrachtet werden. Voraussetzung dafür, dass dies gelingt, ist die Vorhersagevalidität des Prädiktors für das in Frage stehende Kriterium. Im vorliegenden Fall muss also geklärt werden, ob perspektivisches Denken für Adressatenorientierung in Instruktionstexten prädiktiv valide ist. Hierfür unabdingbar sind Schreibaufgaben, die in funktional angemessener Weise die empirische Erfassung des Kriteriumsereichs ermöglichen.

Kapitel 9.1 berichtet im Folgenden zunächst über die Generierung funktional geeigneter Schreibaufgaben für die Schreibstudie; Kapitel 9.2 präzisiert anschließend die inhaltlichen Erwartungen in der Schreibstudie.

9.1. Generierung funktional geeigneter Schreibaufgaben

Auf Grund der dargelegten theoretisch-inhaltlichen Überlegungen sollen die drei angestrebten Schreibaufgaben aus dem Bereich des Instruierens stammen, also Praxis stiftende Texte fokussieren. Ein wichtiges Anliegen ist es dabei, ein möglichst breites Spektrum instruktionaler Formate abdecken zu können. Daher erhält jede der drei Schreibaufgaben einen eigenen Fokus. Ebenso soll über die Ausgestaltung der Schreibaufgaben eine möglichst hohe ökologische Validität hergestellt werden. Die Schreibaufgaben sind mit Blick auf die Personengruppe der Lehramtsstudierenden aus diesem Grund nach Möglichkeit in einen schulischen Kontext eingebettet. Hinsichtlich des Adressaten stellt eine Abwärtsadaption eine sinnvolle Variante dar, wie sie auch in anderen Studien bereits erfolgreich eingesetzt wurde. Im schulischen Kontext bietet es sich hierbei an, die erwachsenen Teilnehmer Texte für Schulkinder schreiben zu lassen. Mit dieser Vorgabe orientiert sich eine Spezifizierung des kriterialen Phänomens Adressatenorientierung demnach in den resultierenden Texten insbesondere auch am Aspekt der sprachlichen Angemessenheit. In einer der drei Aufgaben wird allerdings eine erwachsene Person als Adressat definiert, um eine zumindest minimale Variation umzusetzen.

Alle zur Bearbeitung der Aufgaben relevanten Informationen sollen vorab induziert werden, damit für alle Probanden der gleiche Vorwissensstand vorausgesetzt werden kann. Darüber hinaus soll es sich jeweils um eine kurze Schreibaufgabe handeln, um aus erhebungsökonomischen Aspekten die Realisierung der Schreibstudie in Einzelsitzungen von maximal 90 Minuten gewährleisten zu können. Hierfür ist es zudem angedacht, die Planungs- und Überarbeitungsanteile während der Aufgabenbearbeitung möglichst gering zu halten, damit die Teilnehmer bei den Schreibarrangements vollständige Textprodukte erstellen können. Es sollen also vielmehr aussagekräftige, komplettierte Entwürfe angefertigt als etwa orthografisch und strukturell optimierte Langtexte angefertigt werden. Mit Blick auf die Frage nach der ökologischen Validität kann man hier durchaus den Punkt geltend machen, dass in vielen Alltagssituationen, auch im schulischen Kontext, keine ausreichende Zeit besteht, um intensive High-level-Prozesse zu initiieren, sondern dass es häufig gerade um eine kommunikative Zielerreichung mittels Schreiben geht, bei der ein funktional angemessener Textentwurf gleichzeitig auch bereits das endgültige Textprodukt darstellt.

Um weiterhin eine möglichst gute Passung zwischen den Schreibaufgaben und dem Prädiktor des perspektivischen Denkens mit seiner Konstruktbinnenstruktur zu erreichen, wird jeder Schreibaufgabenfokus gezielt auf eine der drei Facetten perspektivischen Denkens ausgerichtet. Eine solche Strategie erlaubt symmetrische Auswertungen. In den empirischen Analysen können dann sowohl auf Prädiktor- als auch auf Kriteriumsseite Vorhersageberechnungen auf Ebene aggregierter Gesamtwerte angestellt werden. Ebenso wird die gezielte Überprüfung spezifischer Inhaltshypothesen auf einem darunter liegenden, mittleren Aggregationsniveau ermöglicht. Das Aggregationsniveau von Prädiktor und Kriterium kann somit stets symmetrisch aufeinander abgestimmt werden. Die drei konkret entwickelten einzelnen Schreibaufgaben „Lerntheke“, „Zoorallye“ sowie „Sitzungsablauf“ werden im Folgenden vorgestellt; Abbildung 22 veranschaulicht noch einmal den Aspekt der angestrebten binnensstrukturellen Symmetriepassung zwischen Prädiktor- und Kriterienbereich. Die gerichteten

gestrichelten Pfeile geben dabei die am stärksten ausgeprägten theoretisch erwarteten Zusammenhangsmuster in Vorhersagerichtung an.

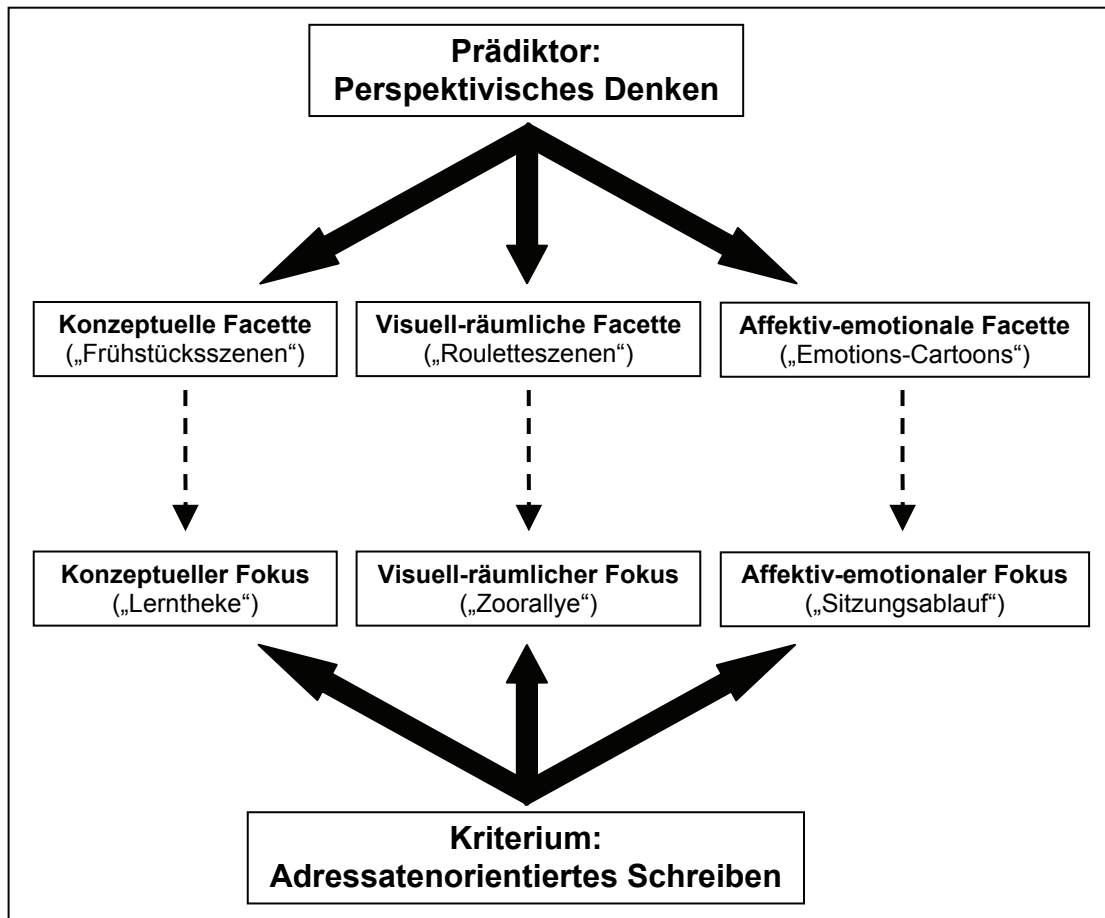


Abbildung 22: Postulierte binnenstrukturelle Struktursymmetrie zwischen den Operationalisierungen des Prädiktorbereichs perspektivischen Denkens und den Operationalisierungen des Kriteriumsbereichs adressatenorientierten Schreibens.

Konzeptueller Fokus: Schreibaufgabe „Lerntheke“

Bei dieser ersten Schreibaufgabe geht es darum, Arbeitsaufträge einer Lerntheke im Unterrichtsfach Deutsch schriftlich zu formulieren. Fiktive Adressaten sind dabei Schüler der dritten Klassenstufe. Die schriftlichen Instruktionen sollen spezielles Augenmerk auf die konzeptuelle Facette legen. Da es bei Instruktionstexten per se darum geht, den Adressaten in die Lage zu versetzen etwas zu tun, kann hier die präzise Kommunikation des handlungsrelevanten Wissens insgesamt als bedeutsam angesehen werden. Bei der konzeptuellen Facette perspektivischen Denkens geht es in ähnlicher Weise um die angemessene Repräsentation der Gesamtlage des Partners, gemäß dem Paradigma der privilegierten Information gerade auch um die Berücksichtigung eines eigenen, situational privilegierten Wissensvorsprungs. Den Bearbeitern der Schreibaufgabe wird vorab mitgeteilt, die Rolle der Lehrkraft innezuhaben und mit der eigenen dritten Klasse eine neue, noch nicht eingesetzte Lern- oder Angebotstheke erstmals zu erproben. Durch diese kontextuelle Einbettung kann die Privilegiertheit der eigenen Informationen hervorgehoben werden: Worum es in den Aufgaben dieser Lerntheke genau geht, ist der (fiktiven) Adressatenschaft nicht bekannt. Die Schreibaufgabe lässt sich dabei in drei Teile untergliedern. Es sind unterschiedliche Ar-

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

beitsaufträge für drei kleine Aufgaben zu erstellen, bei denen es sich um ein „Wortgitter“, einen „Wörter-Salat“ sowie um die Aufgabe „Wortpaare finden“ handelt.

Zur Entlastung der Probanden steht diesen für die Dauer der Aufgabenbearbeitung eine externe grafische Repräsentation zur Verfügung. Diese schematische Übersicht enthält für die beiden Teilaufgaben „Wortgitter“ und „Wörter-Salat“ grafische Elemente, die laut Instruktion an die Schreibenden auch den Adressaten vorliegen würden. Allerdings sind in das Schema bereits die Lösungen zu den Aufgaben mit eingetragen; privilegiertes Wissen, das von den fiktiven Adressaten laut Anweisung selbstverständlich nicht geteilt wird und somit von den Schreibenden als exklusiv berücksichtigt werden muss (siehe Abbildung 23).

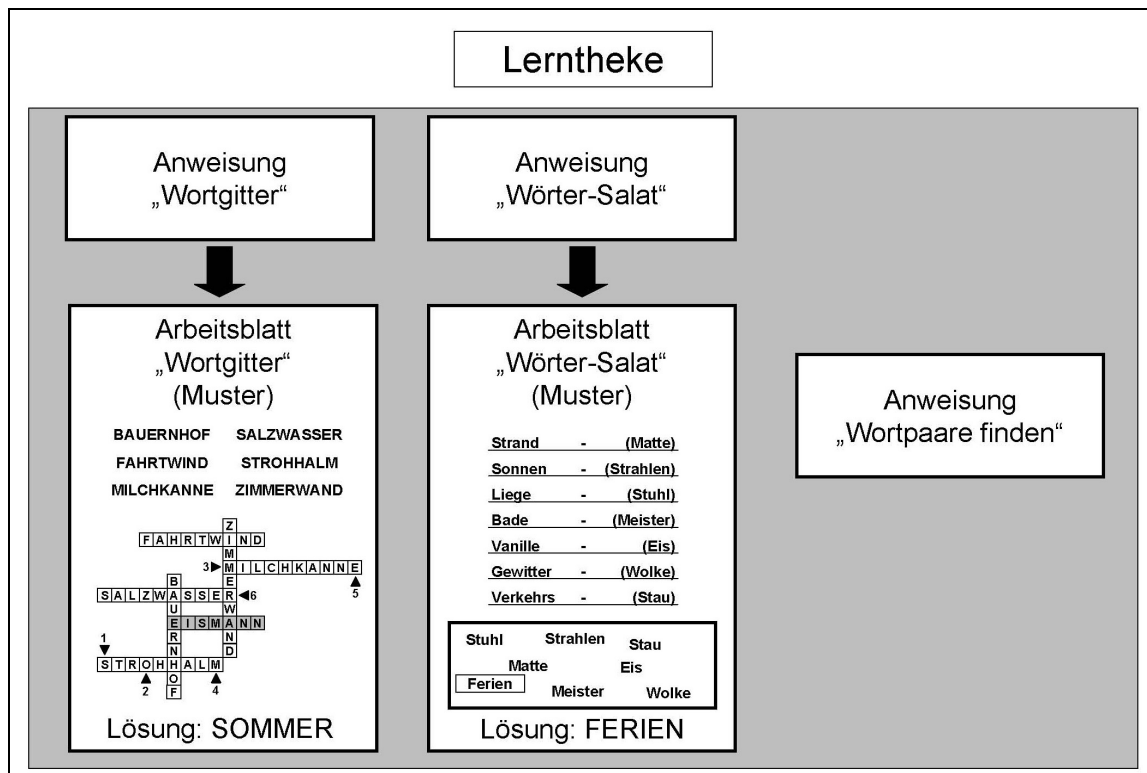


Abbildung 23: Grafische Repräsentation der drei Teilkomponenten in der Schreibaufgabe „Lerntheke“.

Durch die relativ genaue Strukturvorgabe soll einerseits erreicht werden, dass die Inhalte in den resultierenden Texten vergleichbar bleiben, andererseits jedoch auch, dass die Bearbeitung der Schreibaufgabe innerhalb des angedachten Zeitfensters von maximal 20 Minuten möglichst gut realisierbar ist. Pilotierende Vortestungen hatten ergeben, dass diese Zeitvorgabe als ausreichend eingestuft werden kann. Eine solche Entlastung von planenden Phasen des Schreibens rückt generell eher Formulierungs- und Überarbeitungsfragen (auf mikrotextueller Ebene) in den Vordergrund, was zum Kriterienbereich der sprachlichen Angemessenheit passt.

Visuell-räumlicher Fokus: Schreibaufgabe „Zoorallye“

Bei der Schreibaufgabe für die visuell-räumliche Variante sollen die Teilnehmer eine Wegbeschreibung ebenfalls für Kinder der dritten Klassenstufe anfertigen. Damit wird ein instruktionales Format umgesetzt, welches sich für den visuell-räumlichen Bereich sehr gut eignet. Auch hier wurde eine externe grafische Repräsentation entwickelt, die während der Aufgabenbearbeitung zur Verfügung steht (Abbildung 24). Eingebettet ist die Aufgabe in den schulbezogenen Kontext einer Zoorallye, bei der man als Schreiber in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen muss und eine kleinere Gruppe von Kindern, für die man verantwortlich ist, innerhalb des Zoos auf einer bereits festgelegten Route nacheinander zu vier Stationen der Rallye führen soll. Jede Wegbeschreibung für die jeweils nächste benötigte Teilstrecke soll der Schülergruppe dabei in schriftlicher Form überreicht werden, sobald die Station erfolgreich durchlaufen wurde. Die Teilnehmer sollen die vier Instruktionen für die Teilstrecken von Station 1 bis 4 sowie von Station 4 zum Ziel anfertigen.

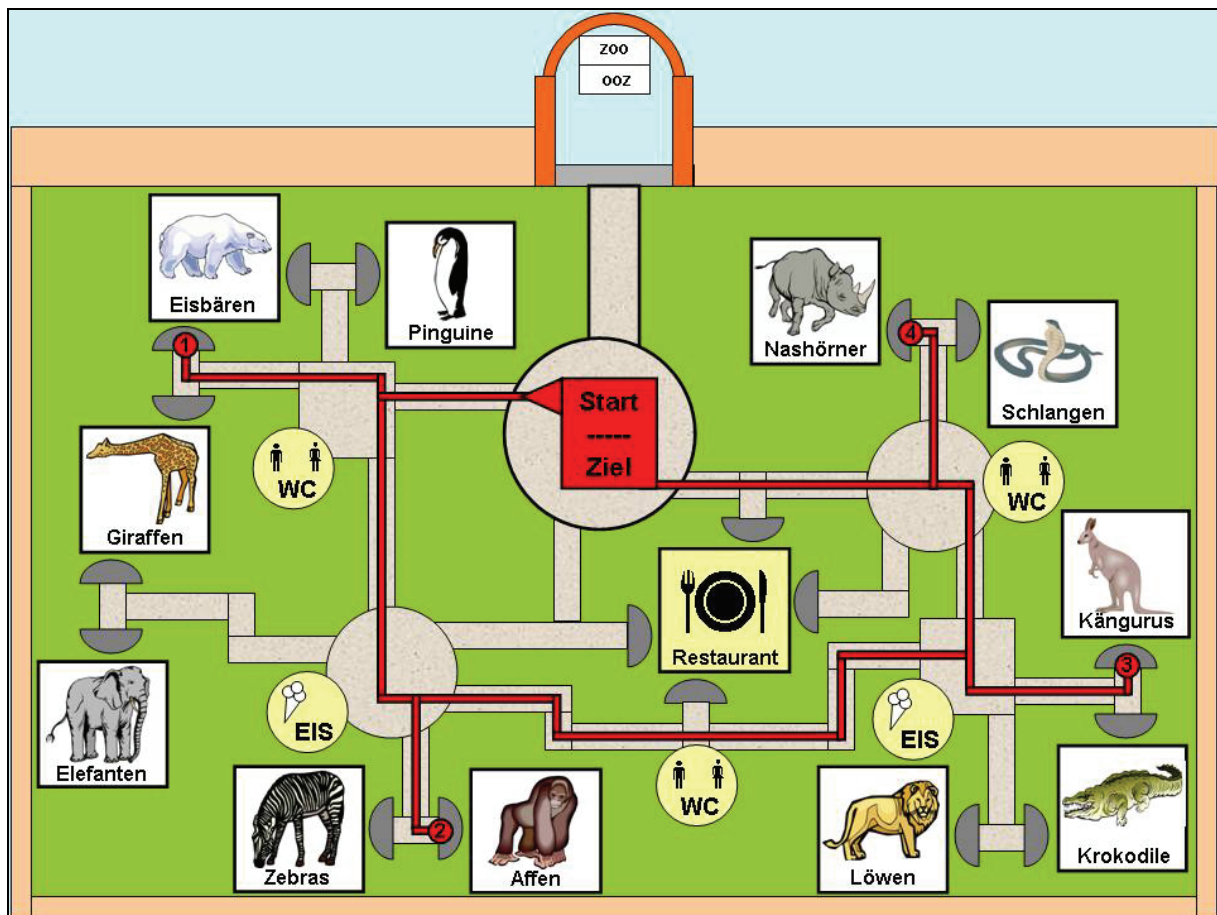


Abbildung 24: Grafische Vorlage zur Bearbeitung der Schreibaufgabe „Zoorallye“.

In diesem Setting müssen innerhalb eines schulischen Kontextes also visuell-räumliche Informationen instruktional vermittelt werden. Die in Frage stehende Wegroute ist dabei bereits im Anschauungsmaterial vorgegeben. Dies stellt ein Entlastungsmoment für die Teilnehmer dar, weil die korrekte Route nicht erst in Eigenleistung identifiziert werden muss. Daneben müssen die Schreiber dadurch aber auch berücksichtigen, dass ihre fiktive Adressatenschaft nicht wissen kann, wo die nächstgelegene Station auf dem Zoogelände zu finden ist. Eine

zusätzliche Besonderheit besteht darin, dass die Schreiber ihren Adressaten aus Spannungsgründen nicht verraten sollen, um welche Tiere es sich bei der jeweils nächsten Station handelt.

Das visuell-räumliche Stimulusmaterial selbst (Zookarte) ist so aufgebaut, dass zum einen ausreichend viele unterschiedliche Orientierungspunkte zur Verfügung stehen, zum anderen jedoch auch irrelevante Informationen mit eingearbeitet sind, die keinen funktionalen Nutzen für die anstehende Schreibaufgabe haben. Durch die Vorstrukturierung in vier relevante Teilstrecken, also vier zu schreibende kleine Wegbeschreibungen, soll auch hier gewährleistet werden, dass Planungsprozesse möglichst gering ausfallen und die Bearbeitung der Aufgabe in den vorab als ausreichend ermittelten 15 Minuten gelingen kann.

Affektiv-emotionaler Fokus: Schreibaufgabe „Sitzungsablauf“

Die dritte Schreibaufgabe soll einen affektiv-emotionalen Fokus abdecken. Dieses Vorhaben erweist sich in der Umsetzung als am anspruchsvollsten, da das funktionale Ziel Praxis stiftender Instruktionstexte nicht unmittelbar an Fragen emotionaler Zustände beim Adressaten gekoppelt ist. Die entstandene Schreibaufgabe „Sitzungsablauf“ kann somit auch eher als eine Annäherung an diesen Schwerpunkt verstanden werden. Umgesetzt ist der interessierende Fokus in diesem Fall mit einer fiktiven erwachsenen Person als Adressat, da wie bereits erwähnt zumindest einer der drei Texte außer Schülern (Abwärtsadaption) auch noch einen weiteren Adressatentypen abdecken sollte. Für diese dritte Schreibaufgabe ist folgendes Szenario aufgebaut: Die an der Schreibstudie teilnehmenden Personen werden gebeten, sich in die Perspektive der Testleitung zu versetzen. Der soeben als Proband selbst durchlaufene Sitzungsablauf soll für eine fiktive Kollegin („Frau Meier“) schriftlich so instruiert werden, dass diese auch ohne vorherige Kenntnis der Ablaufstruktur in die Lage versetzt wird, am folgenden Tag einzuspringen und die Sitzungen in der Testleiterrolle durchzuführen. Den Teilnehmern wird mitgeteilt, dass Frau Meier prinzipiell bereits zugesagt habe einzuspringen, dass ein persönlicher Kontakt aus Termingründen jedoch nicht mehr möglich sei und daher alles Relevante schriftlich kommuniziert werden müsse. Durch diese Vorgehensweise soll zum einen durch die vorherige eigene Teilnahme eine möglichst hohe Involviertheit der Probanden bei einem gleichzeitig explizit eingeforderten Perspektivenwechsel hergestellt werden. Zum anderen bietet diese Vorgehensweise den Vorteil, dass das zur Bearbeitung der Aufgabe relevante Vorwissen bei Bearbeitungsbeginn bereits in sehr anschaulicher Form induziert ist. Eine Verdeutlichung des affektiv-emotionalen Schwerpunktes soll erreicht werden, indem den Schreibenden mitgeteilt wird, dass die fiktive Adressatin, besagte Frau Meier, sehr nervös sei. Der Text der Probanden soll daher neben der Vermittlung ablaufrelevanter Informationen auch dazu dienen, die Adressatin möglichst zu beruhigen.

Das schriftliche Instruieren einer zeitlichen Handlungssequenz stellt somit den dritten Fall der berücksichtigten instruktionalen Formate dar; diese Schreibaufgabe lässt sich allerdings nicht mehr sinnvoll in einen schulischen Kontext einbetten. Um die Schreibenden analog zu den beiden anderen Schreibaufgaben entlasten zu können, wird während des Schreibens eine Checkliste mit dem in Frage stehenden Sitzungsablauf als externe Repräsentation zur Verfügung gestellt (vgl. Tabelle 22). Durch das gewählte Design ist determiniert, dass diese Schreibaufgabe als letztes Element in den Sitzungen der Schreibstudie durchgeführt werden

muss. Während der Pilotierung der Schreibaufgabe stellte sich ein Zeitrahmen von maximal zehn Minuten als ausreichend heraus.

Schließlich muss mit Blick auf die Schreibaufgaben generell noch die Frage nach der angestrebten Datenqualität bzw. der internen Validität geklärt werden. Nachdem die ökologische Validität insbesondere während der Generierung der Schreibaufgaben von Bedeutung ist (Einbettung in schulische Kontexte in zwei von drei Fällen), wird die interne Validität während der Applikation der Schreibaufgaben relevant. Alle Texte sollen im Rahmen individueller, kontrollierter Einzelsitzungen angefertigt werden, um eine möglichst hohe Datenqualität gewährleisten zu können. Darüber hinaus ist es angedacht, wie in Kapitel 6 bereits angesprochen, bei jeder Schreibaufgabe die individuelle Schreibdauer zu erfassen, wofür kontrollierte Einzelsitzungen gegenüber Gruppensettings ebenfalls die günstigere Variante darstellen. Zudem sollen alle Texte aus mehreren Gründen handschriftlich geschrieben werden. Die Produktionsmodalität der handschriftlichen Texterstellung ist einerseits allen erwachsenen Teilnehmern hinreichend vertraut, wenn die eigene, gewohnte Handschrift zum Einsatz kommen kann. Durch den kriterienseitigen Produktfokus (Adressatenorientierung als Merkmal von Textprodukten) ist es darüber hinaus nicht geplant, prozessbezogene Daten zu erheben, was den Einsatz eines Grafiktablets oder einer computergestützten Erfassung der Textproduktion über die Tastatur erforderlich machen würde. Revisionen können bei handschriftlicher Textproduktion mit Papier und Stift jedoch besser in den endgültigen Produkten identifiziert werden als bei Texten, die mit Hilfe einer Tastatur am Computer geschrieben wurden, da dort durch Löschungsvorgänge die ursprüngliche Verhaltensspur im Produkt selbst nicht mehr verfügbar bleibt. Nicht zuletzt stellt die handschriftliche Variante auch eine größere erhebungsmethodische Distanz zur computergestützten Erfassung des Prädiktors perspektivischen Denkens (Reaktionszeitmessungen) her, was dazu beiträgt, die Gefahr eines Methodenbias zu verringern. Ein Methodenbias müsste dann angenommen werden, wenn bei computergestützter Applikation der Schreibaufgaben Zusammenhangsmuster zwischen perspektivischem Denken und adressatenorientiertem Schreiben vornehmlich auf die Art der Erfassungsmethode selbst zurückzuführen wären, etwa im Sinne einer Vertrautheit im Umgang mit dem Medium „Computer“.

9.2. Konkrete inhaltliche Erwartungen in der Schreibstudie

Die konkreten inhaltlichen Erwartungen in der Schreibstudie lassen sich wie folgt präzisieren:

1. Die wesentlichen Resultate aus der Testkonstruktionsstudie hinsichtlich der Eigenschaften der reaktionszeitbasierten Items perspektivischen Denkens lassen sich replizieren: hinreichend hohe Reliabilitäten (interne Konsistenzen) auf Subskalenebene, Bestätigung der Effekte der Konstruktionsfaktoren, Korrelationen mittlerer Größe zwischen den drei Subskalen (Aspekt der Konstruktbinnenstruktur).
2. Das subskalenspezifische Korrelationsprofil der Reaktionszeitmessungen perspektivischen Denkens zu den relevanten Kovariaten lässt sich empirisch stützen (Aspekt der Konstruktvalidität auf Prädiktorseite):
 - a. Alle drei Subskalen sowie der Gesamtwert weisen auf Grund der Messmethode (computergestützte Reaktionszeiterfassung) substantielle Zusammenhänge mit der basalen Reaktionsgeschwindigkeit auf.
 - b. Alle drei Subskalen sowie der Gesamtwert weisen einen generellen substantiellen Zusammenhang mit der Arbeitsgedächtniskapazität auf.
 - c. Die konzeptuelle Subskala perspektivischen Denkens korreliert hoch mit der Verbalfähigkeit, nicht jedoch mit dem visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen oder mit der Feldabhängigkeit.
 - d. Die visuell-räumliche Subskala perspektivischen Denkens korreliert hoch mit dem visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen und mit der Feldabhängigkeit, nicht jedoch mit der Verbalfähigkeit.
 - e. Die affektiv-emotionale Subskala perspektivischen Denkens korreliert hoch mit der Verbalfähigkeit, nicht jedoch mit dem visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen. Mit Blick auf die Feldabhängigkeit kann keine gerichtete Inhaltshypothese angegeben werden. (Aus theoretischer Perspektive sollte kein Zusammenhang bestehen; für einen Zusammenhang spricht jedoch das Ergebnis aus der Testkonstruktionsstudie.)
3. Adressatenorientierung beim Schreiben lässt sich durch die berücksichtigten Prädiktoren differenziert vorhersagen.
 - a. Jedes der textuellen Basismerkmale (kriteriale Verhaltensmessungen) lässt sich auf globaler Aggregationsebene durch das berücksichtigte Prädiktorset (Kovariaten, Fragebogensubskala perspektivischen Denkens, reaktionszeitbasierter Gesamtwert perspektivischen Denkens) vorhersagen. Der reaktionszeitbasierte Gesamtwert perspektivischen Denkens liefert dabei jeweils einen höheren inkrementellen Anteil an der kriterialen Varianzaufklärung als die Fragebogensubskala.
 - b. Jedes der textuellen Expertenratings (kriteriale Beurteilungen) lässt sich auf globaler Aggregationsebene durch das berücksichtigte Prädiktorset (Kovariaten, Fragebogensubskala perspektivischen Denkens, reaktionszeitbasierter Gesamtwert perspektivischen Denkens) vorhersagen. Der reaktionszeitbasierte Gesamt-

wert perspektivischen Denkens liefert dabei jeweils einen höheren inkrementellen Anteil an der kriterialen Varianzaufklärung als die Fragebogensubskala.

- c. Für die textuellen Kriterien (Basismerkmale, Expertenratings) bei der Schreibaufgabe mit konzeptuellem Fokus („Lerntheke“) liefert die konzeptuelle Subskala perspektivischen Denkens im Rahmen der Vorhersagen jeweils einen höheren inkrementellen Anteil an der kriterialen Varianzaufklärung als die Fragebogensubskala.
- d. Für die textuellen Kriterien (Basismerkmale, Expertenratings) bei der Schreibaufgabe mit visuell-räumlichem Fokus („Zoorallye“) liefert die visuell-räumliche Subskala perspektivischen Denkens im Rahmen der Vorhersagen jeweils einen höheren inkrementellen Anteil an der kriterialen Varianzaufklärung als die Fragebogensubskala.
- e. Für die textuellen Kriterien (Basismerkmale, Expertenratings) bei der Schreibaufgabe mit affektiv-emotionalem Fokus („Sitzungsablauf“) liefert die affektiv-emotionale Subskala perspektivischen Denkens im Rahmen der Vorhersagen jeweils einen höheren inkrementellen Anteil an der kriterialen Varianzaufklärung als die Fragebogensubskala.

9.3. Instrumente, Aufbau und Ablauf der Schreibstudie

In der Schreibstudie kommen diejenigen Instrumente zum Einsatz, die auf Basis der Ergebnisse aus der Testkonstruktionsstudie ausgewählt wurden (siehe Kapitel 8.5). Dabei handelt es sich um Operationalisierungen für das Konstrukt des perspektivischen Denkens wie auch für weitere relevante Kovariaten und Nachbarkonstrukte.

Zur computergestützten Erfassung der basalen Reaktionszeit wird eine Adaption gegenüber der ersten Studie vorgenommen. Statt akustischer werden nun visuelle Stimuli verwendet, um die Passung zwischen den Aufgaben der neu konstruierten Testbatterie perspektivischen Denkens und der Erfassung der speedbezogenen Kovariate zu erhöhen. Bei jedem Durchgang wird den Probanden hierfür zu Beginn des Reaktionszeittests ein Bereich mit vier gleich großen, horizontal angeordneten Feldern präsentiert, die auf dem Bildschirm zentriert sind. Sobald in einem der vier Felder das Zielsignal, ein rotes X, erscheint, sollen die Teilnehmer mit der Maus so schnell wie möglich in das entsprechende Zielfeld klicken. Bei Start jedes Durchgangs muss der Mauszeiger zunächst in ein definiertes neutrales Ausgangsfeld gebracht werden, um den Durchgang starten zu können. Insgesamt werden ein Beispieldurchgang und acht Testdurchgänge appliziert. Die zeitliche Verzögerung zwischen dem Start eines Durchgangs und der Präsentation des Zielreizes (rotes X) ist in Abständen von 250 Millisekunden systematisch innerhalb eines Bereichs von 750 bis 1500 Millisekunden variiert. Die Einzelitems sind in eine feste Zufallsfolge gebracht, die allen Teilnehmern in gleicher Weise zur Bearbeitung vorgegeben wird.

Zudem werden in der Schreibstudie selbstverständlich die dargestellten drei Schreibaufgaben appliziert. Eine Übersicht zu allen verwendeten Messverfahren und deren Applikations-

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

sequenz gibt Tabelle 22. Die Erfassung von Beurteilungen bezüglich Adressatenorientierung erfolgt über Expertenratings. Die Schreibstudie erfordert insgesamt zwei empirische Phasen: die Durchführung der eigentlichen Schreibstudie in individuellen Sitzungen einerseits sowie die Beurteilung der daraus entstandenen Textprodukte hinsichtlich des kriterialen Phänomenbereichs der Adressatenorientierung in einer anschließenden Expertenrunde.

Fokus Individuum: erste empirische Phase

Um die interne Validität der Schreibstudie möglichst gut gewährleisten zu können, wurden sämtliche Daten der ersten empirischen Phase in kontrollierten Einzelsitzungen von maximal 90 Minuten erhoben, die stets von der gleichen Person geleitet wurden (dem Autor dieser Arbeit). In diesem Zeitintervall wurden sämtliche Verfahren zur Erfassung der Prädiktoren und Kovariaten sowie die drei kriterienseitig benötigten Schreibaufgaben appliziert. Der Ablauf der Sitzungen war dabei für alle teilnehmenden Personen gleich gehalten: Alle Verfahren waren so angeordnet, dass eine möglichst abwechslungsreiche Sequenz resultierte, um unnötige Ermüdungseffekte zu vermeiden. Lediglich die computergestützten Verfahren wurden aus organisationsökonomischen Gesichtspunkten im Block appliziert. Tabelle 22 zeigt den Ablauf der Einzelsitzungen in der Schreibstudie.

Tabelle 22: Ablauf der in den Einzelsitzungen der Schreibstudie applizierten Instrumente.

Position	Verfahren/Instrument
1	Begrüßung und allgemeine Instruktion
2	Demografiebogen
3	Schreibaufgabe „Lerntheke“
4	Listening Span
5	Speed-Test (computergestützt)
6	Necker-Würfel-Aufgabe (computergestützt)
7	Subskala „konzeptuelle Perspektivenübernahme“ (computergestützt)
8	Subskala „visuell-räumliche Perspektivenübernahme“ (computergestützt)
9	Subskala „affektiv-emotionale Perspektivenübernahme“ (computergestützt)
10	Schreibaufgabe „Zoorallye“
11	Wilde Intelligenz Test WIT, Subtest „Sprichwörter“
12	Wilde Intelligenz Test WIT, Subtest „Abwicklungen“
13	Interpersonal Reactivity Index IRI, Subskalen „Perspektivenübernahme“ und „Empathie“ deutschsprachige Kurzversion von Lamsfuss et al. (1990)
14	Schreibaufgabe „Sitzungsablauf“

Alle Versuchspersonen der Schreibstudie nahmen an dieser freiwillig teil und wurden über das Ziel der Studie aufgeklärt. Am Ende der jeweiligen Sitzung erhielt jeder Proband eine Belohnung in Form von zwei Kinogutscheinen sowie eine individuelle, schriftliche Ergebnismeldung. Dabei wurde erneut der Code aus der Testkonstruktionsstudie verwendet, den lediglich die jeweilige Person selbst rekonstruieren kann. Alle Daten wurden zudem vor der Durchführung sämtlicher nachfolgend durchgeführter Analysen anonymisiert.

Fokus Text: zweite empirische Phase

Im Anschluss an die Einzelsitzungen wurden die gewonnenen Textprodukte für eine Expertenrunde aufbereitet. Hierfür wurden alle handschriftlich erstellten Texte vollständig anonymisiert, transkribiert und orthografisch bereinigt, um Beurteilungsverzerrungen auf Grund der Leserlichkeit der Handschrift und/oder der orthografischen Qualität der Texte ausschließen zu können. Die Texte sollten dabei hinsichtlich zweier Globalaspekte beurteilt werden: ihrer Adressatenorientierung sowie der Frage, wie gut ein Text das kommunikative Ziel erreicht. Das erste Rating zur globalen Adressatenorientierung steuert den interessierenden Bereich in direkter Weise an; die zweite Globalbeurteilung zielt demgegenüber stärker auf die funktionale Angemessenheit der vorliegenden Schreibprodukte im Kontext Praxis stiftender Texte ab, also auf den Aspekt, wie erfolgreich aus Sicht der Experten instruiert wurde.

Zusätzlich wurde auf einer spezifischeren Ebene auch die Bewertung von drei weiteren Einzelaspekten erbeten. Die Auswahl und Formulierung dieser drei spezifischen Aspekte erfolgte in Anlehnung an den textqualitätsbezogenen Basiskatalog von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006; siehe Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit). An erster Stelle steht hier die Frage nach der sprachlichen Angemessenheit der Texte. Wie bereits mehrfach dargelegt, kann dieser Aspekt von Textqualität bei abwärtsadaptiven Prozessen der schriftsprachlichen Adressatenorientierung als bedeutsamer Indikator herangezogen werden. Daneben wurde zu jedem Text auch eine Beurteilung hinsichtlich seiner Leserführung sowie seiner Originalität verlangt. Leserführung kann in diesem Sinne als textstrukturierende Komponente von Adressatenorientierung angesehen werden, die dem Leser bei günstiger Ausprägung insbesondere in der Situation der Textrezeption hilfreich sein kann. Originalität betrifft den Aspekt, als wie einzigartig oder auch einfallsreich ein Text gelten kann. Tabelle 23 gibt alle für die Expertenrunde berücksichtigten Beurteilungsdimensionen wieder.

Tabelle 23: In der Expertenrunde der Schreibstudie verwendete Beurteilungsdimensionen, Art der Information sowie entsprechende Leitfragen.

Beurteilungsdimension	Art der Information	Leitfragen
Adressatenorientierung	Global	Berücksichtigt der Text die Bedürfnisse und Eigenschaften des Adressaten? Wird im Text die Situation des Adressaten angemessen antizipiert?
Kommunikative Zielerreichung	Global	Erreicht der Text das kommunikative Ziel? Ist der Text insgesamt funktional angemessen?
Leserführung	Spezifisch	Wird der Leser aktiv durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?
Sprachliche Angemessenheit	Spezifisch	Verfügt der Text über eine angemessene Wortwahl? Liegt ein angemessener Satzbau vor?
Originalität	Spezifisch	Verfügt der Text über einfallsreiche Elemente? Ist er in besonderer Weise kreativ oder unverwechselbar?

Empirisch wurde die Expertenrunde mit Hilfe von Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln umgesetzt, die sich alle bereits im Hauptstudium befanden und aktuell eine Veranstaltung besucht hatten, in der auch Aspekte der Bewertung von Texten vermittelt worden waren. Hierbei wurde nicht ein relativ kleines Team an Experten zusammengestellt, das in längeren Sitzungen alle Texte mehrmals hinsichtlich unterschiedlicher Beurteilungsdimensionen bearbeitete. Vielmehr wurde in diesem Fall die Möglichkeit genutzt, während einer

90-minütigen Sitzung insgesamt 133 der an der Veranstaltung teilnehmenden Studierenden als Experten zur Textbeurteilung heranzuziehen. Durch diese Vorgehensweise konnte ein Hauptnachteil umgangen werden: die mehrfache Beurteilung des gleichen Textes auf unterschiedlichen Dimensionen durch die gleiche beurteilende Person. Die damit verbundenen möglichen Bewertungsverzerrungen auf Grund der Reihenfolge, in der die einzelnen Beurteilungsdimensionen abgefragt werden, ließen sich dadurch umgehen, dass nicht jeder teilnehmende Experte jeden Text auf jeder der fünf definierten Aspekte beurteilen musste. Stattdessen wurde eine Vorgehensweise gewählt, bei der jeder Experte lediglich die Texte einer Schreibaufgabe zu bearbeiten hatte. Da an der Schreibstudie insgesamt 39 Personen teilnahmen (zur Personenstichprobe der Schreibstudie siehe Kapitel 9.4), bestand jedes schreibaufgabenspezifische Textkorpus aus je 39 zu beurteilenden Texten, so dass jedem Experten 39 Textprodukte vorgelegt wurden.

Durch die hohe Zahl an teilnehmenden Experten ließ es sich mit Hilfe eines so genannten „mixed matrix design“ realisieren, dass zu jedem Text stets nur zwei statt fünf Ratings abgegeben werden mussten. Die erste Beurteilung betraf dabei entweder die globale Adressatenorientierung, die sprachliche Angemessenheit, die Leserführung oder die Originalität; bei der zweiten abzugebenden Bewertung handelte es sich immer um die Frage, in welchem Ausmaß der Text das kommunikative Ziel erreichte. Innerhalb jedes Textkorpus wurden unterschiedliche Booklet-Varianten erstellt und gleichmäßig an die betreffenden Experten ausgegeben. Die Booklet-Varianten unterschieden sich hinsichtlich der Reihenfolge, in der die Texte präsentiert wurden. Hierfür wurden drei Blöcke von je 13 Texten gebildet und in der Darbietungsreihenfolge permutiert, damit sich potenzielle Ermüdungseffekte nicht immer auf die gleichen Texte auswirkten. Als Ergebnis dieser Vorgehensweise lagen am Ende der Expertenrunde zu jedem Text auf jeder Dimension immer mindestens fünf unabhängige Urteile von unterschiedlichen Experten vor. Beurteilungseffekte auf Grund vorheriger Beurteilungen zum gleichen Text konnten dabei ausgeschlossen werden, da die Textprodukte nicht mehrfach gelesen werden mussten: Jeder einzelne Experte hatte jeden der 39 vorgelegten Texte genau einmal zu lesen und direkt im Anschluss hinsichtlich zweier Aspekte zu beurteilen.

Alle Beurteilungen wurden auf verbalisierten Notenskalen mit dem Spektrum 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend abgegeben. Diese Art der Skalierung wurde präferiert, da sie für die anstehende Fragestellung über ein ausreichend hohes Differenzierungspotenzial verfügte und zudem den Lehramtsstudierenden besonders vertraut war. Im folgenden Verlauf wird davon ausgegangen, dass diese Daten ein Intervallskalenniveau erfüllen. Die generelle Instruktion zur jeweils in Frage stehenden Schreibaufgabe sowie zusätzliche Informationen zu den anstehenden Beurteilungsdimensionen erhielten die teilnehmenden Experten in schriftlicher Form. Bei den beiden Schreibaufgaben „Zoorallye“ und „Sitzungsablauf“ lagen einzelne Texte vor, die auf Grund von Zeitmangel in der Schreibstudie nicht fertig gestellt worden waren. Die Experten wurden hier gebeten, die betreffenden Textprodukte dennoch als abgeschlossene Einheiten zu betrachten und diesen Gesichtspunkt bei der Beurteilung auszuklammern.

9.4. Die Personenstichprobe der Schreibstudie

An der Schreibstudie nahmen insgesamt 39 Personen teil. Bei zwölf dieser 39 Probanden handelte es sich um Personen, die bereits an der Testkonstruktionsstudie teilgenommen hatten. Aus mehreren Gründen war es daher sinnvoll, diese zwölf Individuen aus der Stichprobe der Schreibstudie auszukoppeln. Dabei war es auf Grund der erneuten Verwendung des Codes aus der Testkonstruktionsstudie möglich, für diese Teilnehmer die individuellen Daten aus beiden Studien zuzuordnen. Erster und wichtigster Beweggrund für diese Zerteilung der Personenstichprobe war, dass die erneut teilnehmenden Personen bereits Kenntnis sowohl über das Gesamtziel des empirischen Vorhabens als auch über einen Teil der konkret eingesetzten Instrumente besaßen, darunter die neu konstruierte Testbatterie perspektivischen Denkens. Zweitens konnten systematische Vorselektionen nicht ausgeschlossen werden. Ein erster Hinweis lag darin, dass sich ausschließlich weibliche Studierende zur wiederholten Teilnahme gemeldet hatten. Allerdings fanden sich auch innerhalb der eigentlichen Stichprobe der Schreibstudie ausschließlich weibliche Probanden. Dieser Umstand führte insgesamt zwar zu einer Homogenisierung der Stichproben (Aspekt der internen Validität), ging dabei jedoch auf Kosten der Generalisierbarkeit (Aspekt der externen Validität). In die bereits skizzierte Expertenrunde gingen jedoch alle Texte ein, so dass das Gesamttextkorpus einen Umfang von 117 Texten (39 Individuen x 3 Schreibaufgaben) umfasst.

Für die Schreibstudie resultieren auf dieser Basis die beiden genannten unterschiedlichen Teilstichproben: Die Hauptstichprobe umfasst 27 Personen, die erstmals teilnahmen. Die zweite Analysestichprobe, nachfolgend mit Wiederholungsstichprobe bezeichnet, setzt sich aus jenen zwölf Studierenden zusammen, die bereits an der ersten Studie teilgenommen hatten. Im Folgenden werden die demografischen Daten für jede der beiden Stichproben getrennt berichtet. Mit Hilfe der Wiederholungsstichprobe ist es möglich, eine – wenn auch auf Grund des geringen N lediglich grob explorative – Analyse der zeitlichen Stabilität der neu konstruierten Reaktionszeitaufgaben zum perspektivischen Denken durchzuführen. Dieser spezielle Aspekt wird ergänzend zur Hauptuntersuchung als Exkurs in Kapitel 9.6 aufgegriffen.

Demografische Charakteristika der Hauptstichprobe

Die 27 Teilnehmerinnen der Hauptstichprobe waren im Durchschnitt 22,67 Jahre alt (Standardabweichung = 3,305). 14 Personen (51,9 Prozent) absolvierten einen Grund- und Hauptschulstudiengang, zwei Personen einen Realschulstudiengang (7,4 Prozent), und zehn Studierende (Prozent) befanden sich in der Sonderpädagogik-Ausbildung. Eine Teilnehmerin machte bei dieser Angabe Gebrauch von der Kategorie „Sonstiges“. 81,5 Prozent der Studierenden befand sich im Grundstudium (bis einschließlich viertes Fachsemester), 18,5 Prozent studierten im Hauptstudium (fünftes Fachsemester oder höher). Die über Selbstauskunft erfasste Gesamtabiturnote lag im Durchschnitt bei 2,174 (Standardabweichung 2,100). Von den 27 Teilnehmerinnen gaben 25 an, rechtshändig zu sein, zwei Personen waren linkshändig. Alle Probandinnen beherrschten die deutsche Sprache fließend; zwei Personen gaben jedoch eine abweichende Muttersprache an (Türkisch sowie Russisch). Die ergänzende Information über eine gegebenenfalls benötigte Sehhilfe wurde wie auch in der Testkonstruk-

tionsstudie bereits über den Demografiebogen erfragt. Hier gaben 16 Studierende (59,3 Prozent) an, keine Sehhilfe zu benötigen, die übrigen elf Teilnehmerinnen (40,7 Prozent) bejahten diese Frage.

Demografische Charakteristika der Wiederholungsstichprobe

Auch für die Wiederholungsstichprobe wurden die demografischen Angaben erneut eingeholt. Es ergaben sich wie zu erwarten keine Abweichungen zu den ersten Angaben aus der Testkonstruktionsstudie. Von den zwölf Personen studierten jeweils fünf den Studiengang Grund- und Hauptschullehramt sowie Sonderpädagogik, zwei Personen absolvierten einen Realschulstudiengang. Das Durchschnittsalter für diese Teilstichprobe lag bei 23,33 Jahren (Standardabweichung = 5,646); alle Teilnehmerinnen befanden sich im Grundstudium (bis einschließlich viertes Fachsemester). Für die Abiturgesamtnote ergab sich ein Mittelwert von 1,908 (Standardabweichung = 0,499). Zehn der zwölf Personen waren rechtshändig, zwei linkshändig. Alle Teilnehmerinnen gaben Deutsch als Muttersprache an, und acht der zwölf Studierenden (66,7 Prozent) benötigten laut Selbstauskunft eine Sehhilfe.

9.5. Ergebnisse der Schreibstudie

Alle im Folgenden präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf die Hauptstichprobe der Schreibstudie (N = 27). Die Darstellung der empirischen Resultate beginnt mit deskriptiven Statistiken zu den Variablen aus dem Prädiktor- und dem Kriteriumsbereich, gefolgt von einem kurzen Abriss zur Replikation der wesentlichen Kennwerte aus der Testkonstruktionsstudie, bezogen auf die neu konstruierte Testbatterie perspektivischen Denkens. Kapitel 9.5.3 informiert über korrelative Befunde innerhalb des Kriteriumsbereichs. Anschließend gehen die beiden Teilkapitel 9.5.4 und 9.5.5 auf die Kernfragstellung zum Zusammenhang von perspektivischem Denken und adressatenorientiertem Schreiben ein.

9.5.1. Deskriptive Statistiken

Tabelle 24 gibt die deskriptiven Statistiken für die reaktionszeitbasierten Messungen perspektivischen Denkens auf Subskalenebene wieder.

Tabelle 24: Übersicht zu den deskriptiven Statistiken der drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens(Schreibstudie).

Perspektivisches Denken: Reaktionszeit-Subskala	Mittelwert (Millisekunden)	Standard- abweichung	Min.	Max.
Konzeptuelle Facette	2231,053	258,017	1865,56	2872,06
Visuell-räumliche Facette	6441,594	1813,316	3309,71	10409,30
Affektiv-emotionale Facette	2144,612	338,689	1558,00	2703,67

Verglichen mit der Testkonstruktionsstudie ergibt sich ein ähnliches Bild für die drei Facetten. Die durchschnittlichen Bearbeitungszeiten für die konzeptuelle und die affektiv-emotionale Subskala liegen mit knapp über zwei Sekunden erneut recht nahe beieinander, wohingegen die visuell-räumliche Facette mehr Bearbeitungszeit erfordert, in diesem Falle im Mittel fast sechseinhalb Sekunden. Für die Fragebogen-Subskala „Perspektivenübernahme“ nach

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Lamsfuss et al. liegt ein Mittelwert von 32,741 Rohwertpunkten mit einer Streuung von 4,621 und einem Minimum von 19 sowie einem Maximum von 41 Punkten vor.

Auf Prädiktorseite wurde neben den Operationalisierungen zum Konstrukt des perspektivischen Denkens auch eine Reihe weiterer Variablen erhoben (siehe Kapitel 9.3). Tabelle 25 zeigt die deskriptiven Statistiken zu diesen Variablen im Überblick. Bei den beiden Variablen des Speed-Tests (Erfassung der basalen Reaktionsgeschwindigkeit) sowie der Necker-Würfel-Aufgabe (Feldabhängigkeit) liegen technisch bedingt lediglich Daten zu 26 der 27 Personen vor.

Tabelle 25: Deskriptive Statistiken der weiteren Prädiktorvariablen in der Schreibstudie.

Variable (Einheit in Klammern)	Mittelwert	Standard- abweichung	Min.	Max.
WIT „Sprichwörter“ (Standardwerte)	94,556	9,807	77	115
WIT „Abwicklungen“ (Standardwerte)	104,259	13,660	70	130
Speed-Test (Millisekunden)	842,361	82,424	724	1061
Listening Span (Punkteindex)	3,481	0,686	2	5
Necker-Würfel-Aufgabe (Millisekunden)	2500,681	859,667	595	4561
Fragebogen-Subskala „Empathie“	35,481	3,567	27	41

Auf Kriteriumsseite ergeben sich für die Texte der drei applizierten Schreibaufgaben die in Tabelle 26 wiedergegebenen Werte für die ermittelten Basismerkmale der Textlänge (auf Ebene von Zeichen und Wörtern), der Schreibdauer sowie der Gesamtzahl der im Textprodukt identifizierten Revisionen. Bei der Textlänge sind die Revisionen nicht mit eingerechnet, sondern lediglich die Zeichen und Wörter berücksichtigt, die eindeutig der abschließenden Textversion zugehören.

Tabelle 26: Deskriptive Statistiken der kriterialen Basismerkmale, getrennt nach Schreibaufgabe (Schreibstudie).

Schreibaufgabe	Basismerkmal	Mittel- wert	Standard- abweichung	Min.	Max.
Lerntheke	Schreibdauer (Sekunden)	725,407	252,304	372	1186
	Textlänge (Zeichen)	761,192	220,063	426	1346
	Textlänge (Wörter)	136,346	41,745	66	243
	Gesamtzahl Revisionen	4,889	3,704	0	14
Zoorallye	Schreibdauer (Sekunden)	707,333	184,412	350	900
	Textlänge (Zeichen)	1041,593	283,806	544	1699
	Textlänge (Wörter)	220,185	60,724	106	347
	Gesamtzahl Revisionen	5,667	4,323	1	19
Sitzungsablauf	Schreibdauer (Sekunden)	554,923	87,779	233	600
	Textlänge (Zeichen)	1010,704	250,556	278	1449
	Textlänge (Wörter)	183,000	45,816	57	265
	Gesamtzahl Revisionen	5,148	3,427	0	14

Für jedes dieser textuellen Basismerkmale liegt auch eine aggregierte Gesamtvariable vor (Tabelle 27). Diese Aggregatvariablen werden in den weiteren Analysen auf globalem Aggregationsniveau verwendet.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken
differenziert vorhersagen

Tabelle 27: Deskriptive Statistiken der kriterialen Basismerkmale über alle drei Schreibaufgaben hinweg aggregiert (Schreibstudie).

Basismerkmal	Mittelwert	Standardabweichung	Min.	Max.
Schreibdauer (Sekunden)	661,494	149,575	407,000	895,330
Textlänge (Zeichen)	945,371	194,852	487,330	945,370
Textlänge (Wörter)	181,525	38,727	94,330	272,500
Gesamtzahl Revisionen	5,235	2,929	0,330	11,670

Die textuellen Expertenratings als zweite Datenquelle geben differenziert Auskunft über insgesamt fünf unterschiedliche Aspekte (siehe auch Kapitel 9.3). Wie bereits skizziert fließen zur Beurteilung jedes einzelnen Textes auf jeder einzelnen Inhaltsdimension stets mindestens fünf unabhängige Expertenurteile ein. Die in Tabelle 28 berichteten deskriptiven Kenngrößen stellen entsprechende Durchschnittswerte dar.

Tabelle 28: Deskriptive Statistiken der kriterialen Beurteilungsdimensionen (Schulnotenskalen), getrennt nach Schreibaufgabe (Schreibstudie).

Schreibaufgabe	Beurteilungsdimension	Mittelwert	Standardabweichung	Min.	Max.
Lerntheke	Adressatenorientierung (global)	2,743	0,529	1,38	3,67
	Kommunikative Zielerreichung (global)	2,756	0,363	2,04	3,59
	Sprachliche Angemessenheit	2,799	0,479	1,90	3,71
	Leserführung	2,743	0,444	1,88	4,13
	Originalität	3,246	0,920	1,75	4,78
Zoorallye	Adressatenorientierung (global)	2,832	0,726	1,40	4,20
	Kommunikative Zielerreichung (global)	2,741	0,428	1,81	3,72
	Sprachliche Angemessenheit	2,529	0,354	2,00	3,25
	Leserführung	2,825	0,512	1,83	3,83
	Originalität	3,152	0,761	1,50	4,29
Sitzungsablauf	Adressatenorientierung (global)	2,701	0,769	1,40	5,40
	Kommunikative Zielerreichung (global)	2,670	0,566	1,92	4,60
	Sprachliche Angemessenheit	2,870	0,578	1,83	4,00
	Leserführung	2,764	0,814	1,33	4,17
	Originalität	3,056	0,662	2,00	4,33

Wie ersichtlich, bewegen sich die Schulnotenratings auf Ebene der Schreibaufgaben im Mittel etwa zwischen 2,5 und 3,0. Die Texte werden demnach im Schnitt als gut bis befriedigend bewertet, unabhängig von der in Frage stehenden Beurteilungsdimension. Für den Bereich der Originalität werden durchgängig die schlechtesten mittleren Ratings vergeben. Alle Texte werden demnach als relativ gering bezüglich ihres Einfallsreichtums und ihrer Unverwechselbarkeit eingestuft. Mit Blick auf die übrigen vier adressatenbezogenen Dimensionen der textuellen Qualität zeigen sich dagegen keine Unterschiede in dieser Größenordnung. Auch für die Textratings sind jeweils schreibaufgabenübergreifende Aggregatvariablen verfügbar.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Im Durchschnitt wird ein Text aus der Schreibstudie, unabhängig aus welcher konkreten Schreibaufgabe er stammt, mit folgenden Schulnotenurteilen versehen:

- Adressatenorientierung global 2,759 (Standardabweichung = 0,290);
- Kommunikative Zielerreichung global 2,722 (Standardabweichung = 0,231);
- Sprachliche Angemessenheit 2,733 (Standardabweichung = 0,254);
- Leserführung 2,777 (Standardabweichung = 0,307);
- Originalität 3,151 (Standardabweichung = 0,507).

Alle relevanten Variablen werden einer Prüfung auf Normalverteilung unterzogen. Wie auch in der Testkonstruktionsstudie wird die Shapiro-Wilk-Statistik für kleine Stichproben verwendet; die einzelnen Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests (α -Niveau = fünf Prozent) sind im Materialband in Anhang A3.1 dokumentiert. Bei neun Variablen ist das 5-Prozent-Signifikanzniveau unterschritten, nach grafischer Prüfung der zugehörigen Verteilungen ist jedoch bei lediglich vier dieser neun Variablen jeweils ein Mediansplit erforderlich. Dabei handelt es sich unter anderem um die Variablen zur Schreibdauer bei den beiden Schreibaufgaben „Zoo-rallye“ und „Sitzungsablauf“. Grund dafür ist die Tatsache, dass ein Teil der teilnehmenden Personen die komplette Bearbeitungszeit, die zur Verfügung stand, aufbrauchte, ohne den Text vollständig zu Ende zu bringen. Daher muss mit den Informationen aus diesen beiden Variablen in den nachfolgenden Analysen mit besonderer Vorsicht umgegangen werden. Zudem betrifft der Mediansplit die Gesamtzahl an Revisionen in der Schreibaufgabe „Zoo-rallye“ sowie die Aggregatvariable der Experteneinschätzungen der Originalität über alle Schreibaufgaben hinweg.

9.5.2. Replikation der Kennwerte aus der Testkonstruktionsstudie

In diesem Analyseschritt wird untersucht, ob sich die Kennwerte zur neu konstruierten Testbatterie hinsichtlich der Reliabilität der Subskalen, der Bedeutsamkeit der zu Grunde gelegten Konstruktionsfaktoren sowie der erwartbaren Korrelationsmuster auch an der unabhängigen Personenstichprobe der Schreibstudie replizieren lassen.

Die Werte aller drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens sind in der Schreibstudie normalverteilt. Die relativen Lösungshäufigkeiten der Items der drei Facetten liegen bei 99,59 Prozent für die konzeptuell-perspektivische Facette, 87,04 Prozent für die visuell-räumliche Variante sowie bei 94,44 Prozent für die affektiv-emotionale Subskala. Es lassen sich demnach korrektkeitsbezogene Deckeneffekte nachweisen, mit fast identischen Kennwerten zu denen aus der Testkonstruktionsstudie (vgl. Kapitel 8.4.1).

Reliabilitätsaspekte

Die Reliabilitäten der drei Subskalen in Form von Cronbachs α als Maß der internen Konsistenz (standardisierte Items) fallen folgendermaßen aus:

- konzeptuelle Subskala (18 Items): $\alpha = 0,811$;
- visuell-räumliche Subskala (16 Items): $\alpha = 0,853$;
- affektiv-emotionale Subskala (16 Items): $\alpha = 0,844$.

Alle drei Subskalen perspektivischen Denkens verfügen demnach auch in der Schreibstudie über hinreichend hohe Reliabilitäten. Die mittlere Itemtrennschärfe über alle Items hinweg liegt bei 0,427; der Cutoff-Wert von 0,300 wird zwar in 26 Prozent der Fälle unterschritten, allerdings um maximal 0,160.

Bedeutsamkeit der Konstruktionsfaktoren

Eine Überprüfung der für jede Itemgruppe zu Grunde gelegten drei Konstruktionsfaktoren erfolgt mittels abhängiger Varianzanalysen (je dreifaktorielle Messwiederholungen; vgl. Kapitel 8.4.3). Für die konzeptuelle Facette erweist sich der Faktor „privilegiertes Wissen“ als am stärksten ($F(1,26) = 23,340$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,473$). Den zweitgrößten Effekt bildet der Faktor „Kombination“ ($F(2,52) = 16,550$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,389$), und beim Faktor „unkritische Position“ liegt der kleinste beobachtete Effekt vor ($F(2,52) = 11,458$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,306$). Alle Interaktionen sind zudem statistisch höchstsignifikant.

Für die visuell-räumliche Facette stellt der Faktor „Kugelposition“ den größten Effekt ($F(1,26) = 25,587$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,496$), gefolgt vom Faktor „Winkel“ ($F(3,78) = 16,405$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,387$). Für den Faktor „Chipumgebung“ ergibt sich ein Effekt von $F(1,26) = 7,255$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,218$). Die Interaktion zwischen den beiden Faktoren „Winkel“ und „Chipumgebung“ ist ebenfalls statistisch bedeutsam ($F(3,78) = 3,809$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,128$). Alle übrigen Interaktionen sind statistisch nicht signifikant.

Bei der dritten Itemgruppe zur affektiv-emotionalen Facette zeigt sich der größte Effekt für den Faktor „Dyade“ ($F(1,26) = 6,987$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,212$). Der Faktor „Hierarchie“ liefert den zweitgrößten Effekt auf vergleichbarem Niveau ($F(1,26) = 6,053$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,189$). Der Faktor „Target“ dagegen erweist sich hier als vernachlässigbar in seinem Haupteffekt ($F(1,26) = 0,080$; n.s.; $\eta^2 = 0,003$). Es bestehen aber jeweils höchstsignifikante Interaktionen zwischen dem Faktor „Target“ und den anderen beiden Faktoren.

Die einzelnen Resultate zu den drei dreifaktoriellen Messwiederholungsanalysen (inferenzstatistische Prüfung der Innersubjekteffekte, grafische Veranschaulichungen der Haupteffekte sowie geschätzte Randmittel für die Faktorstufen) werden aus Platzgründen an dieser Stelle nicht im Detail aufgeführt, sondern stehen im Materialband in Anhang A3.2 zur Verfügung.

Konstruktinnenstruktur und Korrelationsmuster der drei Subskalen

Für die Konstruktinnenstruktur der Testbatterie resultieren die in Tabelle 29 dargestellten Produkt-Moment-Koeffizienten (einseitige Signifikanzprüfung).

Tabelle 29: Interkorrelationsmatrix (Produkt-Moment-Koeffizienten) der drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens in der Schreibstudie.

	Konzeptuell	Visuell-räumlich	Affektiv-emotional
Konzeptuell	1,000		
Visuell-räumlich	0,497**	1,000	
Affektiv-emotional	0,591**	0,444**	1,000

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Auch nach simultaner Auspartialisierung der Leistungen im Speed-Test, der Arbeitsgedächtniskapazität sowie der WIT-Subtests „Sprichwörter“ und „Abwicklungen“ bleibt das beobachtete Zusammenhangsmuster stabil. Die Koeffizienten reichen hier von $r = 0,524$ ($p < 0,01$) zwischen der konzeptuellen und der affektiv-emotionalen Facette über einen Koeffizienten von $r = 0,350$ ($p < 0,05$) zwischen der affektiv-emotionalen und der visuell-räumlichen Subskala bis hin zu einem r von $0,208$ (n.s.) für den Zusammenhang zwischen der visuell-räumlichen und der konzeptuellen Facette.

Bezogen auf die Kovariaten und die Leistungen in der Necker-Würfel-Aufgabe ergeben sich die in Tabelle 30 wiedergegebenen Interkorrelationsmuster für jede der drei Subskalen.

Tabelle 30: Korrelationen zwischen den drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens und relevanten Kovariaten in der Schreibstudie.

	Facette perspektivischen Denkens		
	Konzeptuell	Visuell-räumlich	Affektiv-emotional
Reaktionsgeschwindigkeit	0,499**	0,349*	0,238
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,193	-0,158	-0,058
Verbalfähigkeit	-0,418*	-0,368*	-0,335*
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,167	-0,416*	-0,196
Feldabhängigkeit (Necker-Würfel-Aufgabe)	0,112	0,410*	0,101

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Die visuell angepasste Erfassung der basalen Reaktionsgeschwindigkeit liefert deutlich stärker ausgeprägte Zusammenhänge zu den drei Subskalen als die in der Testkonstruktionsstudie verwendete Variante mit akustischem Stimulusmaterial, allerdings ohne das Interkorrelationsmuster zwischen den Facetten zu beeinträchtigen (siehe Partialanalysen oben). Der größte Koeffizient lässt sich dabei zwischen der Reaktionsgeschwindigkeit und der konzeptuellen Facette ($r = 0,499$; $p < 0,01$) beobachten, gefolgt von der visuell-räumlichen Facette ($r = 0,349$; $p < 0,05$) und der affektiv-emotionalen Facette ($r = 0,238$; n.s.). Verglichen mit den Resultaten aus der Testkonstruktionsstudie zeigen sich für die Arbeitsgedächtniskapazität in der Schreibstudie geringere Korrelationen zu den drei Facetten. Am stärksten korreliert die konzeptuell-perspektivische Subskala mit der Arbeitsgedächtniskapazität ($-0,193$; n.s.). Die Verbalfähigkeit erweist sich für jede der Subskalen als bedeutsam, auch für die visuell-räumliche. Der größte Koeffizient besteht mit $r = -0,418$ ($p < 0,05$) zur konzeptuellen Subskala. Mit der visuell-räumlichen Facette ($r = -0,368$; $p < 0,05$) und der affektiv-emotionalen Facette ($r = -0,335$; $p < 0,05$) weist die Verbalfähigkeit Koeffizienten im mittleren

Größenbereich auf. Die Variable des visuell-räumlichen Vorstellungsvermögens weist lediglich zur visuell-räumlichen Facette ein signifikantes Resultat auf ($r = -0,416$; $p < 0,05$), für die beiden anderen Facetten resultieren Werte kleiner als $-0,200$. Das Konzept der Feldabhängigkeit (Necker-Würfel-Aufgabe) zeigt ebenfalls einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zur visuell-räumlichen Facette ($r = 0,410$; $p < 0,05$), nicht jedoch zur konzeptuellen ($r = 0,112$; n.s.) oder affektiv-emotionalen Facette ($r = 0,101$; n.s.). Die in der Testkonstruktionsstudie berichtete Korrelation zwischen der Feldabhängigkeit und der affektiv-emotionalen Komponente findet in der Schreibstudie keine empirische Bestätigung.

Für die neu konstruierte Testbatterie wird nach der gleichen Vorgehensweise wie in der Testkonstruktionsstudie ein Gesamtwert errechnet (siehe Kapitel 8.4.4). Mit diesem Gesamtwert steht somit auf globalem Aggregationsniveau ein Prädiktor für perspektivisches Denken zur Verfügung, der die binnenstrukturellen Aspekte des Konstruktbereichs in einem einzelnen Wert repräsentiert. Eine solche Aggregation bietet zudem Vorteile bezüglich der Reliabilität der Messung. Dieser Gesamtwert korreliert mit der basalen Reaktionsgeschwindigkeit zu $r = 0,434$ ($p < 0,05$), mit der Arbeitsgedächtniskapazität zu $r = -0,166$ (n.s.), mit der Verbalfähigkeit zu $r = -0,455$ ($p < 0,01$), mit dem visuell-räumlichen Vorstellungsvermögen zu $r = -0,328$ ($p < 0,05$) sowie mit den Leistungen aus der Necker-Würfel-Aufgabe zu $r = 0,271$ (n.s.).

Reaktionszeitmessungen und Fragebogenverfahren im Vergleich

In Tabelle 31 sind die Korrelationen der Reaktionszeitmessungen perspektivischen Denkens mit den beiden Fragebogensubskalen „Perspektivenübernahme“ und „Empathie“ gemäß Lamsfuss und Kollegen dargestellt (einseitige Signifikanzprüfung). Die beiden Fragebogensubskalen korrelieren dabei miteinander zu $r = -0,118$ (n.s.).

Tabelle 31: Korrelationen der Reaktionszeitmessungen perspektivischen Denkens mit der Fragebogensubskala „Perspektivenübernahme“ sowie der Fragebogensubskala „Empathie“ nach Lamsfuss et al.

	Perspektivisches Denken: Reaktionszeitmessungen			
	Konzeptuell	Visuell-räumlich	Affektiv-emotional	Gesamtwert
Subskala Perspektivenübernahme (Lamsfuss et al.)	-0,324*	0,137	-0,123	-0,107
Subskala Empathie (Lamsfuss et al.)	-0,116	-0,144	-0,080	-0,140

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Zwischen der Fragebogensubskala „Perspektivenübernahme“ und der konzeptuellen Subskala besteht eine Korrelation von $r = -0,324$ ($p < 0,05$). Je besser Personen ihre Perspektivenübernahme einschätzen, desto schneller gelingt ihnen die korrekte Lösung der konzeptuell-perspektivischen Items. Mit den beiden anderen Facetten sowie mit dem Gesamtwert resultieren niedrigere Koeffizienten. Die visuell-räumliche Facette korreliert dabei in entgegengesetzter Richtung ($r = 0,137$; n.s.). Die Fragebogensubskala „Empathie“ weist relativ niedrige Korrelationskoeffizienten zu den Reaktionszeitmessungen perspektivischen Denkens auf. Die größte Korrelation besteht mit $r = -0,144$ (n.s.) zur visuell-räumlichen Facette, gefolgt von der konzeptuellen Facette ($r = -0,116$; n.s.). Die niedrigste Korrelation besteht zur affektiv-emotionalen Facette ($r = -0,080$; n.s.). Im folgenden Teilkapitel wird über die korrelativen Befunde innerhalb des differenziert erfassten Kriteriumsereichs berichtet.

9.5.3. Korrelationsanalysen im Kriteriumsbereich

Auch auf Seiten des Kriteriums, also der Adressatenorientierung beim Schreiben, stehen durch die gewählten Indikatoren differenziert Informationen aus zwei unterschiedlichen Datenquellen (Verhaltensmessungen und Verhaltensbeurteilungen) zur Verfügung. Tabelle 32 informiert über die Zusammenhänge der Basismerkmale auf Ebene der ermittelten Gesamtwerte. Die entsprechenden schreibaufgabenspezifischen Resultate stehen in Anhang A3.3 (Materialband) zur Verfügung.

Tabelle 32: Interkorrelationsmatrix der drei textuellen Basismerkmale auf Ebene von Gesamttaggregatvariablen über alle drei Schreibaufgaben hinweg.

	Schreibdauer (in Sekunden)	Textlänge (Wörter)	Gesamtzahl Revisionen
Schreibdauer (in Sekunden)	1,000		
Textlänge (Wörter)	0,730***	1,000	
Gesamtzahl Revisionen	0,387*	0,427*	1,000

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Die durchschnittliche Schreibdauer und die Länge des produzierten Textes hängen auf dieser Ebene höchstsignifikant miteinander zusammen ($r = 0,730$; $p < 0,001$). Dieses Resultat verwundert keineswegs, da die schriftsprachliche Umsetzung eines Textes selbstverständlich Zeit erfordert. Auch die Gesamtzahl der während der Textproduktion vorgenommenen Revisionen korreliert mit den anderen beiden Bereichen im mittleren Größenbereich: Je mehr revidiert wird, desto länger dauert das Schreiben ($r = 0,387$; $p < 0,05$) und desto länger fallen die endgültigen Textprodukte aus ($r = 0,427$; $p < 0,05$).

Auch für die Beurteilungen der Textdimensionen durch die Experten ist eine Interkorrelationsmatrix auf Globalebene über alle drei Schreibaufgaben hinweg berechnet (Tabelle 33).

Tabelle 33: Interkorrelationsmatrix der fünf textuellen Beurteilungsdimensionen auf Ebene von Gesamttaggregatvariablen über alle drei Schreibaufgaben hinweg.

	Adressaten- orientierung	Kommunika- tives Ziel	Sprachange- messenhaft	Leser- führung	Originalität (Mediansplit)
Adressaten- orientierung	1,000				
Kommunika- tives Ziel	0,805***	1,000			
Sprachange- messenhaft	0,340*	0,377*	1,000		
Leser- führung	0,623***	0,687***	0,197	1,000	
Originalität (Mediansplit)	0,597**	0,418*	0,023	0,213	1,000

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Der größte Koeffizient findet sich zwischen den beiden Globalratings zur Adressatenorientierung und zur kommunikativen Zielerreichung ($r = 0,805$; $p < 0,001$). Die spezifische Ratingdimension der Leserführung korreliert hoch mit der Adressatenorientierung ($r = 0,623$; $p < 0,001$) und der kommunikativen Zielerreichung ($r = 0,687$; $p < 0,001$), jedoch niedriger mit der Originalität ($r_{pbis} = 0,213$; n.s.) und der Sprachangemessenheit ($r = 0,197$; n.s.). Zwischen der Sprachangemessenheit und der Originalität besteht eine Korrelation nahe Null ($r = 0,023$;

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

n.s.). Beide spezifischen Bereiche korrelieren jeweils stärker mit den Globaldimensionen. Alle ausgewählten Aspekte korrelieren somit relativ hoch mit den Globalurteilen zur Adressatenorientierung und zur kommunikativen Zielerreichung. Die Sprachangemessenheit ist der spezifische Beurteilungsbereich, bei dem insgesamt die relativ niedrigsten Korrelationen zu den anderen Dimensionen resultieren. In Anhang A3.3 sind ergänzend entsprechende Korrelationstabellen auf Ebene der spezifischen Schreibaufgaben angegeben.

Die globalen Zusammenhänge auf Kriterienseite zwischen den Daten aus den Verhaltensmessungen (den Basismerkmalen der Texte) einerseits und den Daten aus den Verhaltensbeurteilungen (den Expertenratings) andererseits sind in Tabelle 34 zusammengefasst. Analoge schreibaufgabenspezifische Darstellungen der empirischen Korrelationsmuster stehen in Anhang A3.3 zur Verfügung.

Tabelle 34: Korrelationen zwischen den kriterialen Basismerkmalen und den Beurteilungsdimensionen der Texte auf Gesamtaggregatebene.

	Adressatenorientierung	Kommunikatives Ziel	Sprachangemessenheit	Leserführung	Originalität (Mediansplit)
Schreibdauer (Sekunden)	-0,304	-0,320	-0,090	-0,040	0,326
Textlänge (Wörter)	-0,396*	-0,593**	-0,188	-0,168	0,286
Gesamtzahl Revisionen	0,023	-0,065	0,101	0,284	0,205

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Zwischen der Textlänge und den beiden Globalbeurteilungen finden sich Korrelationen, die inhaltlich das Folgende besagen: Längere Texte werden hinsichtlich ihrer Adressatenorientierung ($r = -0,396$; $p < 0,05$) sowie ihrer kommunikativen Zielerreichung ($r = -0,593$; $p < 0,01$) generell besser beurteilt. Um diesem Umstand in den späteren Regressionsanalysen angemessen begegnen zu können, wird die Textlänge immer dann zusätzlich als Prädiktor mit aufgenommen, wenn es generell um die Vorhersage eines ratingbasierten Kriteriums geht. Mit Blick auf die Schreibdauer und die Gesamtzahl an Revisionen fallen die empirisch beobachteten Koeffizienten niedriger aus.

9.5.4. Korrelationsanalysen zum Zusammenhang von adressatenorientiertem Schreiben mit prädiktorseitigen Konstrukten

Bei den nachfolgenden Korrelationsanalysen geht es zunächst um den Zusammenhang zwischen dem Kriterium der Adressatenorientierung beim Schreiben und dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens. Anschließend werden korrelative Befunde zum Zusammenhang zwischen den Kriteriumsvariablen und den weiteren Prädiktorkonstrukten (Kovariaten) in der Schreibstudie berichtet.

In den Tabellen 35 und 36 sind die gesamtwertbezogenen und subskalenspezifischen Korrelationen der neu konstruierten Testbatterie sowie der Fragebogenskala „Perspektivenübernahme“ mit den Basismerkmalen und den Textratings angegeben. Die entsprechenden schreibaufgabenspezifischen Informationen können hierzu im Materialband in Anhang A3.3 eingesehen werden.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Tabelle 35: Korrelationen zwischen dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens in seinen unterschiedlichen Operationalisierungen und den kriterialen Basismerkmalen der Texte.

	Schreibdauer (Sekunden)	Textlänge (Wörter)	Gesamtzahl Revisionen
Gesamtwert	0,475*	0,416*	0,064
Konzeptuelle Subskala	0,331	0,308	0,043
Visuell-räumliche Subskala	0,337	0,377	0,094
Affektiv-emotionale Subskala	0,503**	0,332	0,015
Fragebogenskala „Perspektivenübernahme“	-0,144	0,052	0,034

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Die beiden unterschiedlichen methodischen Zugänge zur Erfassung von Perspektivenübernahme liefern voneinander abweichende Informationen. Die Werte aus den reaktionszeitbezogenen Messungen weisen sowohl zur Schreibdauer als auch zur Länge der Texte Korrelationskoeffizienten mittlerer Größe auf. Personen, welche die reaktionszeitbasierten Items perspektivischen Denkens schneller korrekt beantworten, benötigten zur Erstellung ihrer Texte relativ weniger Zeit, und die Texte selbst fallen relativ kürzer aus. Auf der höchsten Aggregatebene (Gesamtwert) korreliert perspektivisches Denken mit der Schreibdauer zu $r = 0,475$ ($p < 0,05$) und mit der Textlänge zu $r = 0,416$ ($p < 0,05$). Die Fragebogenoperationalisierung korreliert demgegenüber mit der Schreibdauer lediglich zu $r = -0,144$ (n.s.) und mit der Textlänge zu $r = 0,052$ (n.s.). Mit Blick auf die Revisionen resultieren generell sehr niedrige Koeffizienten, unabhängig von der Art der Messung perspektivischen Denkens.

Tabelle 36: Korrelationen zwischen dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens in seinen unterschiedlichen Operationalisierungen und den kriterialen Beurteilungsdimensionen der Texte.

	Adressaten- orientierung	Kommuni- katives Ziel	Sprachange- messenheit	Leser- führung	Originalität (Mediansplit)
Gesamtwert Reaktions- zeitmessungen	-0,216	-0,140	0,440*	-0,094	-0,452*
Konzeptuelle Subskala	-0,269	-0,106	0,410*	-0,050	-0,419*
Visuell-räumliche Subskala	-0,213	-0,162	0,252	-0,010	-0,503**
Affektiv-emotionale Subskala	-0,048	-0,069	0,439*	-0,180	-0,173
Fragebogenskala „Perspektivenübernahme“	-0,249	-0,384*	-0,176	-0,148	-0,235

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Tabelle 36 zeigt, dass der Reaktionszeitgesamtwert mit der Globalbeurteilung der Adressatenorientierung eher niedrig zu $r = -0,216$ (n.s.) und mit der Globalbeurteilung der kommunikativen Zielerreichung ebenfalls recht niedrig zu $r = -0,140$ (n.s.) korreliert. Die Zusammenhangsrichtung besagt dabei inhaltlich jeweils, dass bessere (schnellere) Leistungen in der reaktionszeitbasierten Testbatterie mit schlechteren (Schulnoten-) Beurteilungen der entsprechenden Texte einhergehen. Diese Richtung findet sich auch mit Blick auf das spezifische Kriterium der Leserführung, allerdings liegt der Koeffizient hierbei mit $r = -0,094$ (n.s.) noch niedriger. Die Sprachangemessenheit korreliert dagegen positiv zu $r = 0,440$ ($p < 0,05$) mit dem Gesamtwert: Je schneller die Reaktionszeititems gelöst werden, desto besser wird die Sprachangemessenheit der jeweiligen Textprodukte beurteilt. Der höchste Koeffizient findet sich zwischen dem Gesamtwert perspektivischen Denkens und der Originalität der Texte ($r = 0,452$; $p < 0,05$). Allerdings kehrt sich hier erneut die Zusammenhangsrichtung

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

um: Bessere Perspektivenübernahmeleistungen (Reaktionszeiten) hängen mit schlechteren Originalitätsbeurteilungen der Texte zusammen. Dieses Interkorrelationsmuster findet sich in weiten Teilen auch auf der darunter liegenden prädiktorseitigen Aggregatebene für die drei subskalenspezifischen Facetten perspektivischen Denkens. Die Fragebogenskala gemäß Lamsfuss und Kollegen korreliert am höchsten mit dem Aspekt der kommunikativen Zielerreichung ($r = -0,384$; $p < 0,05$). Personen, die sich selbst als besonders kompetent mit Blick auf Perspektivenübernahme einschätzen, schreiben Texte, von denen die Experten angeben, dass sie zur Erreichung des kommunikativen Ziels besonders gut geeignet seien. Der zweithöchste Koeffizient besteht zur Globalbeurteilung von Adressatenorientierung ($r = -0,249$; n.s.). Mit Blick auf die spezifischen Beurteilungsdimensionen gibt es den größten Zusammenhang zur Originalität der Texte ($r = 0,235$; n.s.). Die sprachliche Angemessenheit und die Leserführung korrelieren etwas niedriger mit den Werten aus der Fragebogen-subskala.

Die Koeffizienten zwischen den Reaktionszeitmessungen zum Konstrukt des perspektivischen Denkens und der sprachlichen Angemessenheit der Texte erhöhen sich, wenn die Textlänge auspartialisiert wird (Tabelle 37; einseitige Signifikanzprüfung).

Tabelle 37: Partialkorrelationen zwischen dem Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens in seinen unterschiedlichen Operationalisierungen und den kriterialen Beurteilungsdimensionen der Texte unter Auspartialisierung der Textlänge.

	Adressaten-orientierung	Kommuni-katives Ziel	Sprachange-messenheit	Leser-führung	Originalität (Mediansplit)
Gesamtwert Reaktionszeitmessungen	-0,061	0,146	0,581**	-0,027	-0,382*
Konzeptuelle Subskala	-0,168	0,101	0,501**	0,001	-0,363*
Visuell-räumliche Subskala	-0,075	0,082	0,355*	0,058	-0,445*
Affektiv-emotionale Subskala	0,096	0,168	0,542**	-0,134	-0,086
Fragebogenskala „Perspektivenübernahme“	-0,249	-0,439*	-0,170	-0,141	-0,230

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Der Gesamtwert korreliert dann zu $r = 0,581$ ($p < 0,01$) mit der Sprachangemessenheit, und auch für die facettenspezifischen Subskalen ergeben sich diesbezüglich höhere Koeffizienten. Die konzeptuelle Facette weist einen Zusammenhang von $r = 0,501$ ($p < 0,01$) auf, die visuell-räumliche Subskala ein r von $0,355$ ($p < 0,05$). Am stärksten steigt nach Auspartialisierung der Textlänge der Zusammenhang zwischen der affektiv-emotionalen Facette und der sprachbezogenen Angemessenheit der Texte an ($r = 0,542$; $p < 0,01$). Dies gilt nicht für die übrigen Beurteilungsdimensionen: Die Koeffizienten der reaktionszeitbasierten Messungen zur Adressatenorientierung und zur Leserführung verringern sich deutlich. Auf Seiten der Fragebogenskala zur Perspektivenübernahme liefert diese partialanalytische Vorgehensweise einen höheren Koeffizienten zum Kriterium der kommunikativen Zielerreichung ($r = -0,439$; $p < 0,05$). Die übrigen Zusammenhänge bleiben dagegen stabil.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken
differenziert vorhersagen

In Tabelle 38 sind abschließend zu diesem Analyseteil die Korrelationen der textuellen Basismerkmale sowie der Beurteilungsdimensionen mit den weiteren Prädiktorvariablen in der Schreibstudie angegeben. Zwischen den kriterialen Ratingvariablen und den Kovariaten werden dabei jeweils Partialkorrelationen berichtet, bei denen die Textlänge auspartialisiert ist.

Tabelle 38: Korrelationsmuster der textuellen Kriteriumsvariablen mit den weiteren Prädiktorvariablen der Schreibstudie.

	Verbal- fähigkeit	Visuell- räumliche Fähigkeit	Arbeits- gedächtnis- kapazität	Reaktions- geschwin- digkeit	Feldab- hängigkeit	Empathie
Schreibdauer (Sekunden)	0,036	-0,253	0,051	0,212	-0,157	0,038
Textlänge (Wörter)	-0,052	-0,077	0,133	0,176	-0,218	-0,019
Gesamtzahl Revisionen	-0,199	-0,147	-0,272	0,440*	-0,227	0,033
Adressaten- orientierung	-0,106	0,343	-0,240	-0,400*	-0,060	0,546**
Kommunika- tives Ziel	-0,282	0,124	-0,392	-0,114	0,019	0,427*
Sprachange- messenhaft	-0,417*	0,247	-0,273	0,282	0,002	0,118
Leser- führung	-0,181	0,132	-0,524**	0,144	0,053	0,470*
Originalität (Mediansplit)	0,117	0,740***	0,011	-0,506*	-0,217	0,176

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Die Verbalfähigkeit korreliert weder mit der Schreibdauer ($r = 0,036$; n.s.) noch mit der Textlänge ($r = -0,077$; n.s.). Zu den Revisionen lässt sich ein Koeffizient von $r = -0,199$ (n.s.) beobachten. Bei den Ratingvariablen besteht der größte korrelative Zusammenhang zur Sprachangemessenheit der Texte ($r = -0,417$; $p < 0,05$), was bedeutet, dass Personen mit einer höheren Verbalfähigkeit Texte verfassen, die als sprachlich angemessener beurteilt werden. In die gleiche Richtung besteht in geringerem Ausmaß auch ein Zusammenhang mit der kommunikativen Zielerreichung ($r = -0,282$; n.s.) und mit der Leserführung ($r = -0,181$; n.s.). Die visuell-räumliche Fähigkeit weist den größten Koeffizienten zur Originalität auf ($r_{pbis} = 0,740$; $p < 0,001$): Je besser das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen, desto schlechter die Beurteilung der Textoriginalität. In die gleiche Richtung zeigt auch der Zusammenhang mit der globalen Adressatenorientierung ($r = 0,343$; n.s.). Hinsichtlich der Basismerkmale korreliert die visuell-räumliche Fähigkeit relativ betrachtet am stärksten mit der Schreibdauer ($r = -0,253$; n.s.); mit den beiden weiteren Basismerkmalen resultieren noch niedrige Koeffizienten. Für die Arbeitsgedächtniskapazität ergibt sich ein differenziertes Bild. Mit der Leserführung ($r = -0,524$; $p < 0,01$), der kommunikativen Zielerreichung ($r = -0,392$; n.s.), der Sprachangemessenheit ($r = -0,273$; n.s.) sowie der Adressatenorientierung ($r = -0,240$; n.s.) besteht ein Zusammenhang dahingehend, dass eine höhere Arbeitsgedächtniskapazität mit besseren entsprechenden Textbeurteilungen einhergeht. Ebenso revidieren Personen mit einer höheren Kapazität etwas weniger ($r = -0,272$; n.s.). Hinsichtlich der Textlänge ($r = 0,133$; n.s.) sowie der Schreibdauer ($r = 0,051$; n.s.) fallen die beobachteten Koeffizienten dagegen geringer aus. Die Reaktionsgeschwindigkeit korreliert mit der Schreibdauer ($r =$

0,212; n.s.) geringer als mit der Originalität der Texte ($r_{pbis} = 0,506$; $p < 0,05$), der Gesamtzahl an Revisionen ($r = 0,440$; $p < 0,05$), der Adressatenorientierung ($r = -0,400$; $p < 0,05$) und der sprachlichen Angemessenheit (0,282; n.s.). Beim Konstrukt der Feldabhängigkeit bewegen sich die Koeffizienten generell um 0,200 oder darunter; der höchste Koeffizient besteht mit der Revisionsvariablen ($r = -0,227$; n.s.). Für die Empathievariable schließlich lassen sich die höchsten Korrelationen mit der textuellen Adressatenorientierung ($r = 0,546$; $p < 0,01$), der Leserführung ($r = 0,470$; $p = 0,05$) sowie der kommunikativen Zielerreichung ($r = 0,427$; $p < 0,05$) registrieren. Inhaltlich besagen diese Korrelationen, dass eine höhere Selbsteinschätzung der eigenen Empathie jeweils mit schlechteren Beurteilungen der textuellen Merkmale durch die Experten einhergeht.

Die entsprechenden Interkorrelationsbefunde auf der darunter liegenden Aggregatebene getrennt nach den drei einzelnen Schreibaufgaben stehen in Anhang A3.3 im Materialband zur Verfügung. Auf Basis dieser Ergebnisse wird im folgenden Teilkapitel die Fragestellung nach der prädiktiven Validität der neu konstruierten Perspektivenübernahmeitems im Vergleich zur Fragebogenmethode und zu den übrigen Variablen schreibrelevanter personaler Ressourcen mittels multipler Regressionsanalysen aufgegriffen.

9.5.5. Der Fokus: Adressatenorientierte Schreibleistungen vorhersagen

Zur Vorhersage von Adressatenorientierung wird die statistische Methode der multiplen Regression eingesetzt. Da hierbei unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, in welcher Weise multiple Regressionen durchgeführt werden, ist hier bereits im Vorfeld festgelegt, dass die entsprechenden statistischen Analysen als hierarchische multiple Regressionen (Prinzip des so genannten blockweisen Einschließens von Variablen) durchgeführt werden. Diese regressionsanalytische Variante kann als relativ konservativ bezeichnet werden, da hier bereits vorab theoretisch festgelegt werden muss, welche Variablen als Prädiktoren in welcher blockweisen Reihenfolge in das Regressionsmodell eingeschlossen werden sollen. So können die relativen Zuwächse im Erklärungspotenzial des Modells (ΔR^2) durch die theoriegeleitete Hinzunahme von Prädiktoren empirisch auf Signifikanz geprüft werden. Für sämtliche berichtete Analysen ist das Signifikanzniveau auf $\alpha = 0,05$ festgelegt. Auf Basis der bereits berichteten Ergebnisse aus der Schreibstudie wird folgende Strategie für die Analysevorgehensweise festgelegt. Der erste Block an Prädiktorvariablen besteht bei jeder Regression aus den folgenden vier grundlegend relevanten Variablen:

- Reaktionsgeschwindigkeit,
- Verbalfähigkeit,
- visuell-räumliche Fähigkeit,
- Arbeitsgedächtniskapazität.

Diese vier allgemeinen Prädiktoren sind als feststehendes Set gesetzt, da sich hier zum einen in der Schreibstudie erwartungsgemäß an unterschiedlichen Stellen empirisch bedeutsame Zusammenhänge zu den Textkriterien zeigen, zum anderen jedoch auch ganz prinzipiell davon ausgegangen werden kann, dass diese Bereiche personaler Eigenschaften prä-

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

diktiv für die mit dem vorliegenden Vorhaben verfolgte Fragestellung sind. Sofern es sich bei dem vorherzusagenden Kriterium um eine Ratingvariable handelt, wird in diesen ersten Prädiktorblock zusätzlich die Textlänge mit aufgenommen. Grund dafür ist der bereits berichtete Zusammenhang, dass längere Texte in der Regel durch die Experten besser beurteilt werden. Da der inhaltliche Fokus im Prädiktorbereich auf dem Konstrukt der Perspektivenübernahme liegt, wird dieses Konstrukt im Anschluss an die genannten grundlegenden Prädiktoren in die Regressionsanalysen eingeschlossen. Dabei wird es als sinnvoll erachtet, zunächst in einem eigenständigen Block die bereits etablierte Erfassungsmethode der Fragebogenskala zu berücksichtigen und erst im Anschluss daran die neu konstruierte reaktionszeitbasierte Testbatterie. Diese Vorgehensweise erlaubt die vergleichende Überprüfung, wie viel Erklärungszuwachs für das Gesamtmodell die beiden unterschiedlichen Operationalisierungen für sich genommen jeweils beitragen können. Diese Vorgehensweise kann als relativ streng für die empirische Bewährung der neu konstruierten Items gelten, da erst im letzten Analyseschritt geprüft wird, wie viel zusätzliche Varianzaufklärung im jeweiligen Kriterium die drei facettenbezogenen Subskalen perspektivischen Denkens beigetragen können, nachdem alle übrigen vorab als relevant definierten Prädiktoren bereits im jeweiligen Modell eingeschlossen sind. In den folgenden Ausführungen stehen die multiplen Regressionsanalysen auf globaler Ebene im Vordergrund, bei denen sowohl auf Prädiktorseite mit dem Gesamtwert der neu konstruierten Testbatterie als auch auf Kriteriumsseite mit den aggregierten Variablen über alle drei Schreibaufgaben hinweg gerechnet wird. Grund dafür ist zum einen die Übersichtlichkeit der Ergebnisdarstellung, da eine detaillierte schreibaufgabenspezifische Analyse zu viel Raum einnehmen würde, zum anderen jedoch auch die Tatsache, dass auf dieser Ebene der Globalaggregate eine bessere Passung zu den übrigen Prädiktoren hergestellt werden kann, die ebenfalls ohne weitere Differenzierung innerhalb ihres Bereichs auf einem hohen Aggregationsniveau Informationen zur Verfügung stellen (Kovariaten).

Mit den beiden Nachbarkonstrukten der Feldabhängigkeit und der Empathie wird folgendermaßen umgegangen: Auf Basis der partialkorrelativen Resultate wird die Variable zur Necker-Würfel-Aufgabe (Feldabhängigkeit) nicht in den Regressionsanalysen berücksichtigt. Die Zusammenhänge mit den schreibbezogenen Kriteriumsvariablen fallen zu gering aus, als dass mit diesem Konstruktbereich erfolgreiche Vorhersagen realistisch wären. Der Bereich der Empathie dagegen stellt sich als bedeutsam für die Kriterien der Textbeurteilungen heraus (siehe Tabelle 38), insbesondere mit Blick auf die Variablen der globalen Adressatenorientierung, der kommunikativen Zielerreichung sowie der Leserführung. Bei diesen drei textuellen Ratingkriterien wird das Konstrukt der Empathie daher mit in die Analysen aufgenommen. Die entsprechende Variable erhält ebenfalls einen eigenen Prädiktorblock, der in diesen Fällen als letzte Komponente ins Modell aufgenommen wird.

Vorhersage textueller Basismerkmale

Zur Vorhersage der Basismerkmale werden wie erwähnt die Variablen auf höchster Aggregatebene, also die jeweiligen Gesamtwerte, herangezogen. Als erstes wird die hierarchische multiple Regression mit dem Kriterium der *Schreibdauer* durchgeführt. Das Gesamtmodell weist bei Berücksichtigung aller definierten Prädiktoren eine Varianzaufklärung von $R^2 = 0,404$ auf. Ausgehend vom ersten Block der vier Ausgangsprädiktoren liegt der Wert bei $R^2 =$

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

0,115. Durch die Hinzunahme der Fragebogenskala zur Perspektivenübernahme erreicht das Modell keine signifikante Verbesserung ($R^2 = 0,177$; $\Delta R^2 = 0,062$; n.s.). Erst bei zusätzlicher Berücksichtigung des Reaktionszeitgesamtwertes perspektivischen Denkens erweist sich die Verbesserung der Varianzaufklärung als signifikant ($R^2 = 0,404$; $\Delta R^2 = 0,228$; $p < 0,05$). Nur die neu konstruierten Items können auf dieser Ebene eine bedeutsame Verbesserung der Vorhersage der Kriteriumsvarianz herbeiführen. Für die prädiktive Validität dieser Variable spricht zusätzlich die Tatsache, dass sie über das größte Beta-Gewicht im Modell verfügt und die Vorhersagerichtung theoriekonform ausfällt: Je besser eine Person auf den reaktionszeitbasierten Items abschneidet, desto weniger Zeit wird insgesamt zur Fertigstellung der Schreibaufgaben benötigt. In Tabelle 39 sind die Modelleigenschaften für alle drei hierarchischen Schritte wiedergegeben.

Tabelle 39: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Schreibdauer (Gesamt-aggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,339$; $R^2 = 0,115$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,365	0,198	n.s.	0,918
Verbalfähigkeit	1,903	0,125	n.s.	0,600
Visuell-räumliche Fähigkeit	-2,535	-0,233	n.s.	-1,105
Arbeitsgedächtniskapazität	12,061	0,055	n.s.	0,255
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,420$; $R^2 = 0,177$; $\Delta R^2 = 0,062$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,404	0,220	n.s.	1,024
Verbalfähigkeit	3,041	0,200	n.s.	0,930
Visuell-räumliche Fähigkeit	-2,975	-0,273	n.s.	-1,297
Arbeitsgedächtniskapazität	8,697	0,040	n.s.	0,186
Perspektivenübernahme (FB)	-8,487	-0,262	n.s.	-1,225
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,636$; $R^2 = 0,404$; $\Delta R^2 = 0,228$; $p < 0,05$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,007	-0,004	n.s.	-0,019
Verbalfähigkeit	6,553	0,432	$p < 0,05$	2,090
Visuell-räumliche Fähigkeit	-1,333	-0,122	n.s.	-0,637
Arbeitsgedächtniskapazität	13,651	0,062	n.s.	0,334
Perspektivenübernahme (FB)	-6,889	-0,213	n.s.	-1,134
Perspektivisches Denken (RZ)	122,286	0,625	$p < 0,05$	2,696

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

In einem nächsten Schritt wird untersucht, welchen Beitrag das Konstrukt der Perspektivenübernahme im Kontext der übrigen Prädiktoren zur Vorhersage der *Textlänge* auf Ebene von Wörtern liefern kann. Auch hier wird in der gleichen Weise wie oben beschrieben vorgegangen. Das Ausgangsmodell mit den vier gesetzten Prädiktoren weist dabei eine sehr niedrige Vorhersagegüte von $R^2 = 0,077$ auf. Auch die Berücksichtigung der Perspektivenübernahme-Fragebogenskala bringt faktisch keine Verbesserung mit sich ($R^2 = 0,077$; $\Delta R^2 = 0,000$; n.s.). Auch hier zeigt sich erst dann eine deutliche und statistisch bedeutsame Verbesserung der Vorhersagegüte des Modells, wenn der reaktionszeitbasierte Gesamtwert zum perspektivischen Denken aufgenommen wird ($R^2 = 0,330$; $\Delta R^2 = 0,254$; $p < 0,05$). Die einzelnen Details zu dieser hierarchischen Regression können in Tabelle 40 eingesehen werden.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Tabelle 40: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Textlänge (Gesamt-aggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,277$; $R^2 = 0,077$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,106	0,222	n.s.	1,006
Verbalfähigkeit	0,437	0,111	n.s.	0,519
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,122	-0,043	n.s.	-0,200
Arbeitsgedächtniskapazität	9,603	0,168	n.s.	0,765
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,277$; $R^2 = 0,077$; $\Delta R^2 = 0,000$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,106	0,222	n.s.	0,979
Verbalfähigkeit	0,437	0,111	n.s.	0,485
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,122	-0,043	n.s.	-0,192
Arbeitsgedächtniskapazität	9,603	0,168	n.s.	0,745
Perspektivenübernahme (FB)	0,000	0,000	n.s.	0,000
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,575$; $R^2 = 0,330$; $\Delta R^2 = 0,254$; $p < 0,05$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,007	-0,014	n.s.	-0,063
Verbalfähigkeit	1,402	0,355	n.s.	1,620
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,329	0,116	n.s.	0,570
Arbeitsgedächtniskapazität	10,964	0,192	n.s.	0,973
Perspektivenübernahme (FB)	0,439	0,052	n.s.	0,262
Perspektivisches Denken (RZ)	33,590	0,660	$p < 0,05$	2,684

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Dieser Befund ist selbstverständlich teilweise darauf zurückzuführen, dass Schreibdauer und Textlänge in der Schreibstudie hoch interkorrelieren. Dennoch erweist sich der neu konstruierte Prädiktor perspektivischen Denkens (Reaktionszeitmessung) hinsichtlich seines Nutzens in beiden hierarchischen Analysen als jeweils bester Einzeprädiktor: Allein die über den Gesamtwert der neu konstruierten Testbatterie transportierte Information ermöglicht überhaupt eine bedeutsame Vorhersage von Schreibdauer und Textlänge.

Schließlich wird auch bezüglich des *Revisionskriteriums* eine entsprechende Analyse durchgeführt. Um zu berücksichtigen, dass die durchschnittlich über die drei Schreibaufgaben hinweg beobachteten Revisionen an je unterschiedlich langen Texten vorgenommen wurden, ist bei dieser Analyse der erste Prädiktorblock um die Textlänge erweitert. Alternativ wäre es möglich, die individuellen Revisionswerte an der jeweiligen Textlänge zu relativieren und so eine neue Kriteriumsvariable zu erzeugen. Für die vorliegende Fragestellung wird die prädiktorseitige Berücksichtigung der Textlänge jedoch als geeignete Vorgehensweise eingestuft. Auch in dieser Auswertung kann die Bedeutung der selbst konstruierten Testbatterie perspektivischen Denkens empirisch belegt werden. Das Ausgangsmodell weist eine Vorhersagegüte von $R^2 = 0,395$ auf. Bereits hier wird deutlich, dass die Textlänge wesentliche Vorhersagebedeutung für die Quantität des Revisionsverhaltens hat ($\beta = 0,430$; $p < 0,05$). Die Berücksichtigung des Fragebogenwertes im nächsten Schritt bringt keine Modellverbesserung mit sich ($R^2 = 0,395$; $\Delta R^2 = 0,000$; n.s.). Erst mit der Einbindung der reaktionszeitbasierten Erfassung des Konstrukts perspektivischen Denkens kann eine weitere, hochsigni-

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

fikante Modellverbesserung erreicht werden ($R^2 = 0,606$; $\Delta R^2 = 0,211$; $p < 0,01$). In Tabelle 41 sind die entsprechenden Informationen zu dieser hierarchischen Regression eingetragen.

Tabelle 41: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Revisionen (Gesamt-aggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,629$; $R^2 = 0,395$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,010	0,295	n.s.	1,571
Verbalfähigkeit	0,008	0,029	n.s.	0,165
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,017	-0,085	n.s.	-0,475
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,929	-0,228	n.s.	-1,235
Textlänge (Wörter)	0,031	0,430	$p < 0,05$	2,375
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,629$; $R^2 = 0,395$; $\Delta R^2 = 0,000$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,010	0,295	n.s.	1,528
Verbalfähigkeit	0,009	0,030	n.s.	0,160
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,017	-0,085	n.s.	-0,460
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,930	-0,229	n.s.	-1,203
Textlänge (Wörter)	0,031	0,430	$p < 0,05$	2,315
Perspektivenübernahme (FB)	-0,002	-0,004	n.s.	-0,021
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,779$; $R^2 = 0,606$; $\Delta R^2 = 0,211$; $p < 0,01$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,016	0,482	$p < 0,05$	2,821
Verbalfähigkeit	-0,074	-0,264	n.s.	-1,432
Visuell-räumliche Fähigkeit	-0,049	-0,243	n.s.	-1,502
Arbeitsgedächtniskapazität	-1,236	-0,304	n.s.	-1,905
Textlänge (Wörter)	0,052	0,724	$p < 0,01$	4,007
Perspektivenübernahme (FB)	-0,036	-0,060	n.s.	-0,381
Perspektivisches Denken (RZ)	-2,565	-0,707	$p < 0,01$	-3,107

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Der Reaktionszeitgesamt看wert perspektivischen Denkens stellt dabei im Gesamtmodell nach der Textlänge den zweitbesten Einzelprädiktor dar ($\beta = -0,712$; $p < 0,01$). Die Richtung der Vorhersage sollte dabei allerdings hervorgehoben werden: Personen mit einer besseren Fähigkeit zu perspektivischem Denken (schnelleren Leistungen und somit niedrigeren numerischen Ausprägungen auf der Variablen) revidieren hochsignifikant häufiger.

Wie die Vorhersagemodelle ausfallen, wenn es sich auf Kriteriumsseite aus methodischer Perspektive um Verhaltensbeurteilungen in Form der Expertenratings handelt, wird im Folgenden dargestellt.

Vorhersage textueller Beurteilungen

Auch bei der Vorhersage der Expertenratings zu den Texten werden zunächst Regressionen auf höchster Aggregatebene berechnet, um einen generellen Überblick zur Bedeutung des Konstrukts perspektivischen Denkens zu erhalten. Wie bereits weiter oben angeführt, wird hier wie auch beim Basiskriterium der Revisionen generell im ersten Prädiktorblock die Textlänge mit aufgenommen, und bei drei dieser Modellberechnungen wird das Nachbarkonstrukt der Empathie ebenfalls als Prädiktor in einem letzten Modellschritt berücksichtigt. Bei diesen drei Kriterien handelt es sich um die beiden globalen Dimensionen der Adressatenorientierung und der kommunikativen Zielerreichung sowie um den spezifischen Bereich der Leserführung.

Mit Blick auf die Globalbeurteilung der textuellen *Adressatenorientierung* ergibt sich in der Schreibstudie folgendes Bild: Im ersten Schritt erreicht der festgelegte Prädiktorblock eine Modellgüte von $R^2 = 0,440$. Bereits in diesem Modellschritt beträgt die Varianzaufklärung für das Kriterium der globalen Adressatenorientierung also 44 Prozent. Die weitere Hinzunahme der Fragebogensubskala zur Perspektivenübernahme erweist sich als nicht ergiebig ($R^2 = 0,459$; $\Delta R^2 = 0,019$; n.s.). Ebenso kann in diesem Fall durch die Berücksichtigung des Reaktionszeitgesamtwertes keine weitere Modellverbesserung erreicht werden ($R^2 = 0,459$; $\Delta R^2 = 0,001$; n.s.). Allerdings wird im letzten durchgeführten Schritt in ganz prägnanter Weise die Bedeutung der Fragebogensubskala zur Empathie gemäß Lamsfuss et al. offenkundig: Die Modellgüte steigert sich hierdurch hochsignifikant ($R^2 = 0,708$; $\Delta R^2 = 0,249$; $p < 0,01$). Empathie erweist sich hinsichtlich des globalen Beurteilungskriteriums der Adressatenorientierung als bester Einzelprädiktor ($\beta = 0,545$; $p < 0,01$): Je empathischer sich eine Teilnehmerin einschätzt, desto schlechter schneiden ihre Texte in den Urteilen der Experten mit Blick auf Adressatenorientierung ab. Die Richtung dieser Vorhersage bedarf in jedem Falle einer weiteren theoretischen Einordnung, war jedoch auf Basis der (partial-) korrelativen Resultate aus der Schreibstudie bereits erwartbar (siehe Kapitel 9.5.3). Tabelle 42 fasst die Ergebnisse zur hierarchischen Regression zusammen.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Tabelle 42: Hierarchische multiple Regression in vier Schritten zum Kriterium der global beurteilten Adressatenorientierung (Gesamtaggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: R = 0,663; R ² = 0,440.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,002	-0,425	p < 0,05	-2,355
Verbalfähigkeit	-0,004	-0,139	n.s.	-0,812
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,005	0,215	n.s.	1,252
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,125	-0,297	n.s.	-1,671
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,252	n.s.	-1,446
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: R = 0,677; R ² = 0,459; ΔR ² = 0,019 (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,001	-0,413	p < 0,05	-2,264
Verbalfähigkeit	-0,003	-0,098	n.s.	-0,543
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,004	0,193	n.s.	1,099
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,129	-0,306	n.s.	-1,701
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,252	n.s.	-1,433
Perspektivenübernahme (FB)	-0,009	-0,145	n.s.	-0,812
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: R = 0,678; R ² = 0,459; ΔR ² = 0,001 (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,001	-0,423	p < 0,05	-2,113
Verbalfähigkeit	-0,002	-0,082	n.s.	-0,381
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,004	0,201	n.s.	1,060
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,127	-0,302	n.s.	-1,616
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,267	n.s.	-1,262
Perspektivenübernahme (FB)	0,011	-0,142	n.s.	-0,769
Perspektivisches Denken (RZ)	0,100	0,037	n.s.	0,141
Schritt 4				
Modellzusammenfassung: R = 0,841; R ² = 0,708; ΔR ² = 0,249 (p < 0,01).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,001	-0,352	p < 0,05	-2,306
Verbalfähigkeit	-0,009	-0,295	n.s.	-1,710
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,005	0,262	n.s.	1,818
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,106	-0,252	n.s.	-1,774
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,244	n.s.	-1,526
Perspektivenübernahme (FB)	-0,001	-0,019	n.s.	-0,130
Perspektivisches Denken (RZ)	0,006	0,017	n.s.	0,086
Empathie (FB)	0,044	0,545	p < 0,01	-3,807

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Ein weiteres Globalurteil der Experten betrifft die Frage, inwieweit ein Text das intendierte *kommunikative Ziel* erreicht. Auch hierbei wird Empathie als weiterer Konstruktbereich zusätzlich berücksichtigt. Das mit dem ersten Prädiktorset erreichte Vorhersageniveau des Modells liegt bei R² = 0,507. Demzufolge können mit dem ersten gesetzten Prädiktorblock bereits 50,7 Prozent der kriterialen Varianz vorhergesagt werden; dieser Wert liegt noch höher als beim Globalkriterium der Adressatenorientierung. Die Fragebogendaten zur Perspektivenübernahme verbessern das Modell tendenziell (R² = 0,597; ΔR² = 0,090; p < 0,10). Demgegenüber erweist sich auch in dieser Analyse die reaktionszeitbasierte Erfassungsmethode zum perspektivischen Denken als irrelevant (R² = 0,597; ΔR² = 0,001; n.s.). Das bei der Adressatenorientierung beobachtete Resultat mit Blick auf Empathie findet sich auch

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

beim Kriterium der kommunikativen Zielerreichung wieder: Die Empathie-Subskala stellt einen bedeutsamen Prädiktor im Gesamtmodell dar ($\beta = 0,375$; $p < 0,05$) und steigert die Vorhersagegüte des Modells signifikant ($R^2 = 0,716$; $\Delta R^2 = 0,118$; $p < 0,05$). Die Richtung dieses Effekts fällt dabei ebenfalls gleich aus: Je mehr sich Personen als empathisch einstufen, desto schlechter fallen die Urteile der Experten zum Bereich der kommunikativen Zielerreichung aus. In dieser Hinsicht decken sich die Ergebnisse zu den beiden beurteilungsbezogenen Globalkriterien. Die einzelnen regressionsanalytischen Schritte zum Kriterium der kommunikativen Zielerreichung stehen in Tabelle 43 zur Verfügung.

Tabelle 43: Hierarchische multiple Regression in vier Schritten zum Kriterium der global beurteilten kommunikativen Zielerreichung (Gesamtaggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,712$; $R^2 = 0,507$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	-0,182	n.s.	-1,077
Verbalfähigkeit	-0,005	-0,221	n.s.	-1,374
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,001	0,038	n.s.	0,238
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,105	-0,309	n.s.	-1,851
Textlänge (Wörter)	-0,003	-0,493	$p < 0,01$	-3,081
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,772$; $R^2 = 0,597$; $\Delta R^2 = 0,090$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	-0,157	n.s.	-0,995
Verbalfähigkeit	-0,003	-0,131	n.s.	-0,840
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,000	-0,010	n.s.	-0,069
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,111	-0,328	$p < 0,05$	-2,111
Textlänge (Wörter)	-0,003	-0,493	$p < 0,01$	-3,254
Perspektivenübernahme (FB)	-0,016	-0,317	n.s.	-2,059
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,773$; $R^2 = 0,597$; $\Delta R^2 = 0,001$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	-0,145	n.s.	-0,839
Verbalfähigkeit	-0,003	-0,149	n.s.	-0,801
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,000	-0,020	n.s.	-0,124
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,113	-0,332	n.s.	-2,063
Textlänge (Wörter)	-0,003	-0,475	$p < 0,05$	-2,598
Perspektivenübernahme (FB)	-0,016	-0,320	n.s.	-2,016
Perspektivisches Denken (RZ)	-0,013	-0,045	n.s.	-0,194
Schritt 4				
Modellzusammenfassung: $R = 0,846$; $R^2 = 0,716$; $\Delta R^2 = 0,118$ ($p < 0,05$).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	-0,096	n.s.	-0,636
Verbalfähigkeit	-0,007	-0,296	n.s.	-1,737
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,000	0,022	n.s.	0,154
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,101	-0,298	$p < 0,05$	-2,128
Textlänge (Wörter)	-0,003	-0,459	$p < 0,05$	-2,902
Perspektivenübernahme (FB)	-0,012	-0,235	n.s.	-1,669
Perspektivisches Denken (RZ)	-0,018	-0,058	n.s.	-0,294
Empathie (FB)	0,024	0,375	$p < 0,05$	2,657

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Das letzte Beurteilungskriterium, bei dem auf Grund der vorab durchgeführten korrelativen Analysen auch das Nachbarkonstrukt der Empathie Berücksichtigung findet, ist der spezifische Aspekt der *Leserführung*. Hier hat das Ausgangsmodell eine im Vergleich zu den beiden Globalbeurteilungskriterien eher niedrige Vorhersagegüte ($R^2 = 0,307$). Die zusätzliche Aufnahme der Fragebogenskala zur Perspektivenübernahme steigert die Modellgüte auf $R^2 = 0,325$ ($\Delta R^2 = 0,017$; n.s.). Auch in dieser Analyse erbringt die Berücksichtigung der Reaktionszeitvariablen keinen zusätzlichen Gewinn ($R^2 = 0,397$; $\Delta R^2 = 0,072$; n.s.). Allerdings greift auch beim Kriterium der Leserführung wieder die Empathieskala als Prädiktor, deren Hinzunahme die klar beste Modellverbesserung nach sich zieht ($R^2 = 0,675$; $\Delta R^2 = 0,279$; $p < 0,01$). Die Schritte der hierarchischen Regression sind in Tabelle 44 wiedergegeben.

Tabelle 44: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Leserführung (Gesamt-aggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,554$; $R^2 = 0,307$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	0,014	n.s.	0,068
Verbalfähigkeit	-0,004	-0,130	n.s.	-0,681
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,002	0,107	n.s.	0,561
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,217	-0,482	$p < 0,05$	-2,435
Textlänge (Wörter)	0,000	-0,089	n.s.	-0,459
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,570$; $R^2 = 0,325$; $\Delta R^2 = 0,017$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	0,025	n.s.	0,122
Verbalfähigkeit	-0,003	-0,090	n.s.	-0,447
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,002	0,086	n.s.	0,437
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,220	-0,490	$p < 0,05$	-2,440
Textlänge (Wörter)	0,000	-0,089	n.s.	-0,453
Perspektivenübernahme (FB)	-0,009	-0,139	n.s.	-0,701
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,630$; $R^2 = 0,397$; $\Delta R^2 = 0,072$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,001	0,134	n.s.	0,634
Verbalfähigkeit	-0,008	-0,262	n.s.	-1,149
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,000	-0,007	n.s.	-0,033
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,240	-0,534	$p < 0,05$	-2,707
Textlänge (Wörter)	0,001	0,083	n.s.	0,371
Perspektivenübernahme (FB)	-0,011	-0,172	n.s.	-0,885
Perspektivisches Denken (RZ)	-0,166	-0,413	n.s.	-1,467
Schritt 4				
Modellzusammenfassung: $R = 0,822$; $R^2 = 0,675$; $\Delta R^2 = 0,279$ ($p < 0,01$).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,001	0,210	n.s.	1,303
Verbalfähigkeit	-0,015	-0,487	$p < 0,05$	-2,677
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,001	0,058	n.s.	0,383
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,216	-0,481	$p < 0,01$	-3,215
Textlänge (Wörter)	0,001	0,107	n.s.	0,635
Perspektivenübernahme (FB)	-0,003	-0,042	n.s.	-0,278
Perspektivisches Denken (RZ)	-0,174	-0,434	n.s.	-2,043
Empathie (FB)	0,049	0,576	$p < 0,01$	3,820

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Beim Kriterium der *Originalität* liegt die Ausgangsvorhersagegüte für das Modell mit dem gesetzten Prädiktorblock bei $R^2 = 0,472$. Dabei liefert allein die im ersten Prädiktorblock enthaltene Variable der visuell-räumlichen Fähigkeit einen signifikanten Vorhersagebeitrag ($\beta = 0,574$; $p < 0,01$). Sämtliche anschließend ins Modell aufgenommenen Variablen haben keine weiteren bedeutsamen Verbesserungen zur Folge. Im abschließenden Gesamtmodell weist die visuell-räumliche Fähigkeit ein hochsignifikantes Vorhersagegewicht von $\beta = 0,541$ ($p < 0,01$) auf; die Gesamtmodellgüte beläuft sich auf $R^2 = 0,538$. Inhaltlich ist dieses Resultat folgendermaßen zu lesen: Je besser die Leistungen der Teilnehmerinnen im visuell-räumlichen Bereich ausfallen, desto schlechtere Beurteilungen erhalten die Texte hinsichtlich ihrer Originalität. Auch dieser Befund bedarf im Rahmen der Diskussion einer theoretischen Verortung. Die Regressionstabelle zu diesem Ratingkriterium steht in Tabelle 45 zur Verfügung.

Tabelle 45: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der Originalität (Gesamt-aggregatenebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,687$; $R^2 = 0,472$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,001	-0,212	n.s.	-1,212
Verbalfähigkeit	0,000	-0,003	n.s.	-0,021
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,021	0,574	$p < 0,01$	3,446
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,108	-0,147	n.s.	-0,853
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,126	n.s.	-0,747
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,733$; $R^2 = 0,538$; $\Delta R^2 = 0,065$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,001	-0,191	n.s.	-1,129
Verbalfähigkeit	0,004	0,074	n.s.	0,442
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,019	0,533	$p < 0,01$	3,287
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,120	-0,163	n.s.	-0,982
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,126	n.s.	-0,778
Perspektivenübernahme (FB)	-0,029	-0,270	n.s.	-1,638
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,734$; $R^2 = 0,538$; $\Delta R^2 = 0,001$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	-0,001	-0,200	n.s.	-1,082
Verbalfähigkeit	0,005	0,089	n.s.	0,445
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,020	0,541	$p < 0,01$	3,086
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,117	-0,159	n.s.	-0,923
Textlänge (Wörter)	-0,002	-0,142	n.s.	-0,723
Perspektivenübernahme (FB)	-0,029	-0,267	n.s.	-1,567
Perspektivisches Denken (RZ)	0,024	0,037	n.s.	0,149

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Schließlich steht auf Ebene der spezifischen Beurteilungskriterien der Aspekt der *sprachlichen Angemessenheit* der Texte zur Verfügung. Aus den bereits dargelegten theoretischen Überlegungen heraus sollte gerade bei abwärtsadaptiven Prozessen der schreibbezogenen Adressatenorientierung dieses Kriterium Relevanz besitzen und eine Vorhersage durch den Konstruktbereich des perspektivischen Denkens möglich sein. Im ersten regressionsanalytischen Schritt ist über das Set an grundlegend gesetzten Prädiktoren nur eine recht geringe Vorhersage dieses Kriteriums möglich ($R^2 = 0,254$). Die Hinzunahme der Perspektivenübernahme-Fragebogensubskala bewirkt keine Modellverbesserung ($R^2 = 0,258$; $\Delta R^2 = 0,004$; n.s.). Die Varianzaufklärung im Kriterium steigert sich dagegen signifikant, wenn der reaktionszeitbasierte Gesamtwert perspektivischen Denkens ins Modell aufgenommen wird ($R^2 = 0,452$; $\Delta R^2 = 0,193$; $p < 0,05$). Demnach kann auf Basis dieser Prädiktorinformationen zusätzlich etwa 19 Prozent der Kriteriumsvarianz aufgeklärt werden. Die Daten der Reaktionszeitmessung perspektivischen Denkens stellen im Gesamtmodell den besten Einzelprädiktor zur Vorhersage der Sprachangemessenheit der Texte dar ($\beta = 0,676$; $p < 0,05$). Inhaltlich fällt die Richtung der Vorhersage dabei folgendermaßen aus: Je besser die Leistung auf den reaktionszeitbasierten Aufgaben perspektivischen Denkens ist, desto besser wird die sprachliche Angemessenheit der Instruktionstexte durch die Experten beurteilt. In Tabelle 46 sind die entsprechenden Ergebnisse im Überblick dargestellt.

Tabelle 46: Hierarchische multiple Regression in drei Schritten zum Kriterium der sprachlichen Angemessenheit (Gesamtaggregatebene).

Schritt 1				
Modellzusammenfassung: $R = 0,504$; $R^2 = 0,254$.				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,001	0,268	n.s.	1,286
Verbalfähigkeit	-0,009	-0,365	n.s.	-1,844
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,002	0,112	n.s.	0,564
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,001	-0,003	n.s.	-0,015
Textlänge (Wörter)	-0,001	-0,189	n.s.	-0,939
Schritt 2				
Modellzusammenfassung: $R = 0,508$; $R^2 = 0,258$; $\Delta R^2 = 0,004$ (n.s.).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,001	0,273	n.s.	1,279
Verbalfähigkeit	-0,008	-0,345	n.s.	-1,636
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,002	0,101	n.s.	0,493
Arbeitsgedächtniskapazität	-0,002	-0,007	n.s.	-0,033
Textlänge (Wörter)	-0,001	-0,189	n.s.	-0,918
Perspektivenübernahme (FB)	-0,004	-0,069	n.s.	-0,332
Schritt 3				
Modellzusammenfassung: $R = 0,672$; $R^2 = 0,452$; $\Delta R^2 = 0,193$ ($p < 0,05$).				
Prädiktor	B-Gewicht	β-Gewicht	Signifikanz	Toleranz
Reaktionsgeschwindigkeit	0,000	0,094	n.s.	0,476
Verbalfähigkeit	-0,002	-0,064	n.s.	-0,292
Visuell-räumliche Fähigkeit	0,004	0,252	n.s.	1,320
Arbeitsgedächtniskapazität	0,023	0,065	n.s.	0,344
Textlänge (Wörter)	-0,003	-0,470	$p < 0,05$	-2,206
Perspektivenübernahme (FB)	0,000	-0,016	n.s.	-0,085
Perspektivisches Denken (RZ)	0,214	0,676	$p < 0,05$	2,519

Abkürzungen: „n.s.“ = nicht signifikant, „FB“ = Fragebogen, „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Tabelle 47 fasst die wichtigsten Daten zu den acht bisher dargestellten hierarchischen Regressionsanalysen auf globaler Aggregationsebene im Überblick noch einmal zusammen.

Tabelle 47: Überblick der regressionsanalytischen Ergebnisse zu den acht Einzelkriterien auf globaler Aggregationsebene über alle drei Schreibaufgaben hinweg.

Kriterium (Spezifität)	Datenquelle des Kriteriums	Varianzaufklärung am Kriterium im Gesamtmodell	Bester Einzelprädiktor (β)
Schreibdauer (global)	Verhaltensmessung	40,4 Prozent	Perspektivisches Denken RZ ($\beta = 0,625$)
Textlänge (global)	Verhaltensmessung	33,0 Prozent	Perspektivisches Denken RZ ($\beta = 0,660$)
Revisionen (global)	Verhaltensmessung	60,6 Prozent	Perspektivisches Denken RZ ($\beta = -0,701$)
Adressatenorientierung (global)	Verhaltensbeurteilung	70,8 Prozent	Empathie FB ($\beta = 0,545$)
Kommunikatives Ziel (global)	Verhaltensbeurteilung	71,6 Prozent	Empathie FB ($\beta = 0,375$)
Leserführung (spezifisch)	Verhaltensbeurteilung	67,5 Prozent	Empathie FB ($\beta = 0,576$)
Originalität (spezifisch)	Verhaltensbeurteilung	53,8 Prozent	Visuell-räumliche Fähigkeit ($\beta = 0,541$)
Sprachangemessenheit (spezifisch)	Verhaltensbeurteilung	45,2 Prozent	Perspektivisches Denken RZ ($\beta = 0,676$)

Abkürzungen: „RZ“ = Reaktionszeitmessung, „FB“ = Fragebogen.

Vorhersagen auf spezifischer Ebene (mittlere Aggregationsebene)

Für die mittlere Aggregationsebene werden auf Basis der soeben berichteten Ergebnisse nur noch ausgewählte Analysen durchgeführt, bei denen ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn erwartbar ist. Am fruchtbarsten scheint es dabei, sich mit Blick auf die Binnendifferenzierung des reaktionszeitbasierten Prädiktors des perspektivischen Denkens (konzeptuelle, visuell-räumliche sowie affektiv-emotionale Facette) und der kriteriumsseitigen Differenzierung in die drei Schreibaufgaben mit den korrespondierenden Schwerpunkten auf Analysen zu konzentrieren, bei denen die Relevanz dieses Prädiktors bereits belegt ist. Dies betrifft demnach die drei textuellen Basismerkmale (Textlänge, Schreibdauer und Revisionen) sowie die spezifischen Expertenratings zur sprachlichen Angemessenheit der Texte. Sowohl für den Bereich der Schreibdauer als auch für den Bereich der Revisionen kann jedoch hier keine vollständige Prüfung für die je drei schreibaufgabenbezogenen Kriterien erfolgen, da einzelne Kriterienvariablen in der Schreibstudie auf dieser Ebene nicht hinreichend normalverteilt sind (siehe Kapitel 9.5.1 sowie Anhang A3.1) und somit nicht als Kriteriumsvariable in eine multiple Regressionsanalyse mit einfließen können. Aus diesem Grund konzentrieren sich die differenzierten Vorhersageanalysen auf das Kriterium der Textlänge (Verhaltensmessung) sowie der sprachlichen Angemessenheit (Verhaltensbeurteilung).

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Hinsichtlich der Vorhersage der Textlänge (Wörter) auf diesem spezifischen Aggregationsniveau lassen sich die erwarteten Muster für die einzelnen Schreibaufgaben nicht bestätigen. Die gezielte Hinzunahme des konzeptuellen Prädiktors bei der Schreibaufgabe „Lerntheke“ liefert keine zusätzliche Varianzaufklärung für das Kriterium der Textlänge ($R = 0,523$; $R^2 = 0,273$; $\Delta R^2 = 0,109$; n.s.). Ebenso verhält es sich bei den anderen beiden Schreibaufgaben: Auch beim Schreibarrangement „Zoorallye“ bringt die Aufnahme des spezifischen Prädiktors der visuell-räumlichen Facette perspektivischen Denkens keinen zusätzlichen Gewinn ($R = 0,533$; $R^2 = 0,284$; $\Delta R^2 = 0,070$; n.s.). Gleiches gilt für den Einzelprädiktor der affektiv-emotionalen Facette für die Textlänge bei der Schreibaufgabe „Sitzungsablauf“ ($R = 0,316$; $R^2 = 0,100$; $\Delta R^2 = 0,008$; n.s.). Sämtliche zugehörigen hierarchischen Regressionsanalysen stehen im Detail in Anhang A3.4 (Materialband) zur Verfügung. Auf Grund dieser Befundlage kann demnach keine Bestätigung für die Annahme einer differenzierten Vorhersagevalidität der neu konstruierten Reaktionszeitsubskalen für das Kriterium der Textlänge erfolgen.

Welches differenzierte empirische Bild ergibt sich nun abschließend für das Kriterium der Sprachangemessenheit? Für die Kriterienvariable der sprachlichen Angemessenheit bei der Schreibaufgabe „Lerntheke“ erweist sich die Hinzunahme des Prädiktors der konzeptuellen Perspektivenübernahme als signifikant ($R^2 = 0,421$; $\Delta R^2 = 0,168$; $p < 0,05$). Mit einem Vorhersagegewicht von $\beta = 0,605$ ($p < 0,05$) stellt die konzeptuelle Facette dabei den einzigen signifikanten Prädiktor im gesamten Modell dar. Auch für die zweite Schreibaufgabe „Zoorallye“ bestätigt sich diese Form der differenzierten Vorhersagemöglichkeit durch die prädiktorseitigen Subskalen perspektivischen Denkens. Auch in der hierfür durchgeführten hierarchischen Regression kann durch die Aufnahme der visuell-räumlichen Facette die Vorhersagegüte des Modells entscheidend verbessert werden ($R^2 = 0,311$; $\Delta R^2 = 0,218$; $p < 0,05$). Von den insgesamt etwa 31 Prozent Varianz, die durch das Gesamtmodell am Kriterium aufgeklärt werden können, entfallen 21,8 Prozent auf den reaktionszeitbasierten Prädiktor der visuell-räumlichen Subskala. Dieser Prädiktor perspektivischen Denkens stellt modellseitig die beste Vorhersagemöglichkeit zur Verfügung ($\beta = 0,619$; $p < 0,05$). Bei der letzten Schreibaufgabe („Sitzungsablauf“) kann das eingangs bereits sehr schlechte Vorhersagemodell ($R^2 = 0,196$) auch durch die Berücksichtigung der affektiv-emotionalen Facette im dritten Schritt nicht verbessert werden ($R^2 = 0,201$; $\Delta R^2 = 0,001$; n.s.).

In Tabelle 48 sind die wichtigsten Ergebnisse zu den spezifischen Vorhersageanalysen auf mittlerer Aggregatebene für das Kriterium der Sprachangemessenheit zusammengefasst. Die einzelnen hierarchischen Analysen können in Anhang A3.4 eingesehen werden.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Tabelle 48: Überblick der regressionsanalytischen Ergebnisse zum Kriterium der sprachlichen Angemessenheit, getrennt nach Schreibaufgabe (mittlere Aggregatebene).

Spezifische Schreibaufgabe (Fokus)	Varianzaufklärung am Kriterium im Gesamtmodell	Bester Einzelprädiktor (β)
Lerntheke (konzeptuell)	42,1 Prozent	Konzeptuelle Facette RZ ($\beta = 0,605$)
Zoorallye (visuell-räumlich)	31,1 Prozent	Visuell-räumliche Facette RZ ($\beta = 0,619$)
Sitzungsablauf (affektiv-emotional)	20,1 Prozent	Verbalfähigkeit ($\beta = -0,317$)

Abkürzung: „RZ“ = Reaktionszeitmessung.

Inwieweit die empirischen Ergebnisse aus der Schreibstudie den postulierten Inhaltshypothesen entsprechen, wird in Kapitel 9.7 erörtert. Im folgenden Teilkapitel erfolgt aber zunächst ein kurzer Exkurs zur Zeitstabilität der reaktionszeitbasierten Messungen perspektivischen Denkens.

9.6. Exkurs: Zur zeitlichen Stabilität der reaktionszeitbasierten Testbatterie

Mit Hilfe der zwölf Personen aus der Wiederholungsstichprobe kann die neu konstruierte Testbatterie perspektivischen Denkens in ihren Eigenschaften über die Zeit hinweg betrachtet werden. Der Zeitraum zwischen der Teilnahme an den beiden Studien betrug dabei je nach individuell vereinbartem Termin etwa acht bis zwölf Wochen. Eine solche Auswertungsoption liefert in erster Linie Informationen über die zeitliche Stabilität eines Instruments als Aspekt der Reliabilität der Messung. Bei allen diesbezüglichen Ergebnissen sollte allerdings stets die extrem kleine Stichprobengröße mitbedacht werden, die kaum ein repräsentatives Niveau erreicht. Die Anzahl verringert sich in einigen Analysen zusätzlich auf elf Personen, da bei einer Probandin nicht zu allen Verfahren Daten vorliegen.

Differenziert für die drei Subskalen lassen sich die mittleren Leistungen der Probandinnen zu beiden Zeitpunkten vergleichen und mittels Messwiederholungsanalysen inferenzstatistisch auf signifikante Effekte auswerten. Es zeigen sich klar dokumentierbare Übungseffekte, da alle drei Subskalen zum Zeitpunkt der Zweitbearbeitung deutlich schneller gelöst werden als zum ersten Bearbeitungszeitpunkt. Diese Effekte fallen nicht für alle drei Subskalen gleich hoch aus. Am stärksten schlägt sich der Übungseffekt bei der konzeptuell-perspektivischen Subskala nieder ($F(1,10) = 12,855$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,562$), gefolgt von der affektiv-emotionalen Facette ($F(1,10) = 9,315$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,482$). Bei der visuell-räumlichen Subskala fällt der Effekt am niedrigsten aus ($F(1,10) = 0,878$; n.s.; $\eta^2 = 0,081$). Die zugehörigen Mittelwerte können in Tabelle 49 eingesehen werden.

Tabelle 49: Mittelwerte für die drei Reaktionszeitsubskalen perspektivischen Denkens in Millisekunden zu Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2 in der Wiederholungsstichprobe.

Bereich	Mittelwert zu Zeitpunkt 1 (Testkonstruktionsstudie) in Millisekunden (Standardabweichung in Klammern)	Mittelwert zu Zeitpunkt 2 (Schreibstudie) in Millisekunden (Standardabweichung in Klammern)
Konzeptuelle Subskala	2160,641 (298,023)	1887,917 (282,200)
Visuell-räumliche Subskala	5949,780 (1742,259)	5482,989 (1225,979)
Affektiv-emotionale Subskala	2007,482 (277,576)	1730,530 (294,655)

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Die berichteten Übungseffekte stellen aus messtheoretischer Perspektive kein wünschenswertes Resultat dar. Da sie vornehmlich auf der Vertrautheit mit dem Aufgabenmaterial und mit dem entsprechend reaktionszeitbasierten Erhebungssetting beruhen dürften, sollte mit dieser Form der Operationalisierung zur Erfassung des Konstruktbereichs perspektivischen Denkens bei wiederholter Applikation zumindest mit Vorsicht umgegangen werden. Zur besseren Einordnung der beobachteten Übungseffekte seien hier für die vorliegende Wiederholungsstichprobe jedoch auch die beiden entsprechenden Messwiederholungsanalysen zu den Subskalen „Sprichwörter“ und „Abwicklungen“ aus dem WIT, also einem etablierten Intelligenzdiagnostikum mit bewährter Reliabilität, angeführt: Auch hier können in beiden Subskalen bedeutsame Leistungsverbesserungen von der Erst- zur Zweitbearbeitung beobachtet werden. Für die Subskala „Sprichwörter“ erweist sich dieser Übungseffekt mit einer Verbesserung von durchschnittlich 100,42 auf 108,08 Standardwerten als signifikant ($F(1,11) = 5,628$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,338$), für die Subskala „Abwicklungen“ mit einer Steigerung von 113,25 auf 118,00 Standardwerten zumindest als tendenziell signifikant ($F(1,11) = 4,430$; $p < 0,10$; $\eta^2 = 0,287$). Dieser Umstand deutet darauf hin, dass es in der vorliegenden Personenstichprobe ganz allgemein zu leistungsbezogenen Übungseffekten kam, unabhängig davon, welches Leistungsmaß dabei betrachtet wird. Die Unterschiede in den Selbstauskünften zur Perspektivenübernahme (Subskala nach Lamsfuss et al.) als nicht leistungsbezogene Operationalisierung fallen geringer aus: Der Mittelwert zu Zeitpunkt 1 liegt bei 34,36 Punkten, zu Zeitpunkt 2 bei 34,00 Punkten ($F(1,10) = 0,195$; n.s.; $\eta^2 = 0,019$).

Das Ergebnis der Übungseffekte allein bedeutet jedoch noch nicht, dass die zeitliche Stabilität der Messung zur neu konstruierten Testbatterie bereits generell als schlecht eingestuft werden muss. Der Vergleich mittlerer Leistungen aller Probanden zu zwei definierten Zeitpunkten liefert Informationen allgemeinspsychologischer, nicht jedoch differentiellpsychologischer Art. Möchte man also etwas darüber erfahren, inwieweit sich die zum ersten Messzeitpunkt beobachteten interindividuellen Unterschiede auch zum zweiten Zeitpunkt wieder finden lassen (gewissermaßen unabhängig vom Leistungsniveau an sich), so ist es sinnvoll, sich die Korrelation beider Variablen anzuschauen. Diese Vorgehensweise ist auch üblich zur Bestimmung der Retestreliabilität. Tabelle 18 zeigt die resultierenden Korrelationskoeffizienten sowohl auf Ebene der drei Subskalen als auch auf Ebene des Gesamtwertes.

Tabelle 50: Retestreliabilitäten (Produkt-Moment-Koeffizienten) für die drei Facetten perspektivischen Denkens sowie den entsprechenden Gesamtscore in der Wiederholungsstichprobe.

Bereich	Retestreliabilität (Produkt-Moment-Korrelation)
Konzeptuelle Subskala	$r_{tt} = 0,623^*$
Visuell-räumliche Subskala	$r_{tt} = 0,423$
Affektiv-emotionale Subskala	$r_{tt} = 0,448$
Gesamtwert	$r_{tt} = 0,488$

* = $p < 0,05$.

Die Resultate zum ersten Messzeitpunkt korrelieren jeweils substantiell mit den Resultaten zum zweiten Messzeitpunkt. Zum erneuten Vergleich der Resultate bezogen auf die Personenstichprobe seien auch hier die entsprechenden Koeffizienten für die beiden WIT-Subskalen sowie die Fragebogenoperationalisierung zur Perspektivenübernahme berichtet.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Für die sprachbezogene WIT-Subskala „Sprichwörter“ ergibt sich ein Koeffizient von $r_{tt} = 0,598$ ($p < 0,05$), die Werte der Subskala „Abwicklungen“ korrelieren zu $r_{tt} = 0,657$ ($p < 0,05$). Die Fragebogenangaben zur Perspektivenübernahmesubskala nach Lamsfuss et al. weisen einen Zusammenhang von $r_{tt} = 0,648$ ($p < 0,05$) auf, und sind damit als relativ zeitstabiler einzustufen als die reaktionszeitbasierte Messmethode, höchstwahrscheinlich aus dem Grund, dass es hier zu keinerlei Übungseffekten kam. Auf Grund der geringen Stichprobengröße wird an dieser Stelle jedoch davon abgesehen, hinsichtlich der Wiederholungsstichprobe weitere Analysen anzuschließen.

9.7. Diskussion der Ergebnisse aus der Schreibstudie

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse aus der Schreibstudie mit Blick auf die formulierten inhaltlichen Erwartungen (Kapitel 9.2) besprochen.

Reaktionszeitbasierte Testbatterie perspektivischen Denkens

Die erste inhaltliche Erwartung, dass sich die Kennwerte aus der Testkonstruktionsstudie auch in der Schreibstudie replizieren lassen, kann als bestätigt angesehen werden. Alle drei reaktionszeitbasierten Subskalen perspektivischen Denkens weisen hinreichend hohe interne Konsistenzen auf, und auch die erwarteten Deckeneffekte hinsichtlich der Korrektheit der Itembeantwortungen treten in der Schreibstudie deutlich zu Tage. Ebenso werden die konstruktionsseitig berücksichtigten Faktoren im Wesentlichen bestätigt; die Resultate lassen sich weitgehend mit denen aus der Testkonstruktionsstudie vergleichen. Auch das Interkorrelationsmuster der drei Subskalen bewegt sich wie vorhergesagt im mittleren Größenbereich; dies gilt auch nach Auspartialisierung der relevanten Kovariaten, insbesondere der Reaktionsgeschwindigkeit. Die Zusammenhänge mit der letztgenannten Variablen bestehen aller Wahrscheinlichkeit nach auf Grund des gewählten methodischen Zugangs der Reaktionszeitmessungen. Dennoch teilen sich alle drei Subskalen substantiell etwas Gemeinsames, was nicht allein auf Basis eines methodischen Artefakts erklärbar ist. Dies kann als Anhaltspunkt dafür interpretiert werden, dass die funktionale Gemeinsamkeit für alle drei Aufgabengruppen tatsächlich im Aspekt des perspektivischen Denkens liegt. Darüber hinaus transportiert jede Subskala aber auch facettenpezifische Informationen mit einer gewissen „Uniqueness“, was als Argument für eine Binnendifferenzierung des Konstruktbereichs angesehen werden kann. Aus dieser Sicht stellt die reaktionszeitbasierte Testbatterie insgesamt betrachtet eine zufrieden stellende Alternative dar, um perspektivisches Denken binnendifferenziert und möglichst sprachfern zu erfassen.

Hinsichtlich der Konstruktvalidität der drei Reaktionszeitsubskalen lässt sich festhalten, dass der Zusammenhang mit der basalen Reaktionsgeschwindigkeit erwartungsgemäß höher ausfällt als in der Testkonstruktionsstudie. Alle drei Subskalen weisen hier substantielle Korrelationen mit der Reaktionsgeschwindigkeit auf. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Anpassung der Reaktionszeitmessung mit visuellem statt akustischem Stimulusmaterial besser zu den reaktionszeitbasierten Messungen perspektivischen Denkens passt. Mit der Arbeitsgedächtniskapazität korrelieren die drei Subskalen entgegen der Erwartung jedoch nur gering.

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

Darüber hinaus lässt sich für jede der drei Subskalen perspektivischen Denkens das erwartete Korrelationsprofil bestätigen. Die konzeptuelle Subskala korreliert signifikant mit der Verbalfähigkeit, nicht jedoch mit der visuell-räumlichen Fähigkeit oder der Feldabhängigkeit. Die visuell-räumliche Subskala korreliert dagegen wie vorhergesagt signifikant mit der visuell-räumlichen Fähigkeit sowie der Feldabhängigkeit. Aber auch zur Verbalfähigkeit lässt sich hier ein signifikanter Zusammenhang im mittleren Größenbereich feststellen. Die affektiv-emotionale Subskala schließlich korreliert erwartungskonform mit der Verbalfähigkeit signifikant, nicht aber mit der visuell-räumlichen Fähigkeit. Mit Blick auf das Konstrukt der Feldabhängigkeit konnte im Vorfeld keine eindeutige Erwartung formuliert werden: Die theoretische Verankerung legt nahe, dass kein Zusammenhang bestehen sollte, das entsprechende Resultat aus der Testkonstruktionsstudie zeigt jedoch eine signifikante Korrelation. In der Schreibstudie kann dieser Zusammenhang nicht bestätigt werden, hier besteht keine signifikante Korrelation mit der Feldabhängigkeit. Ein abschließender Blick auf den Zusammenhang zwischen affektiv-emotionaler Perspektivenübernahme (Reaktionszeitmessung) und dem Nachbarkonstrukt der Empathie zeigt, dass es in der Schreibstudie hier keine bedeutsame Korrelation zu verzeichnen gibt.

Differenzierte Vorhersage adressatenorientierter Schreibleistungen

In Abbildung 25 sind die wesentlichen Ergebnisse aus den acht hierarchischen multiplen Regressionsanalysen auf höchster Aggregatebene noch einmal zusammengefasst (vgl. auch Tabelle 47).

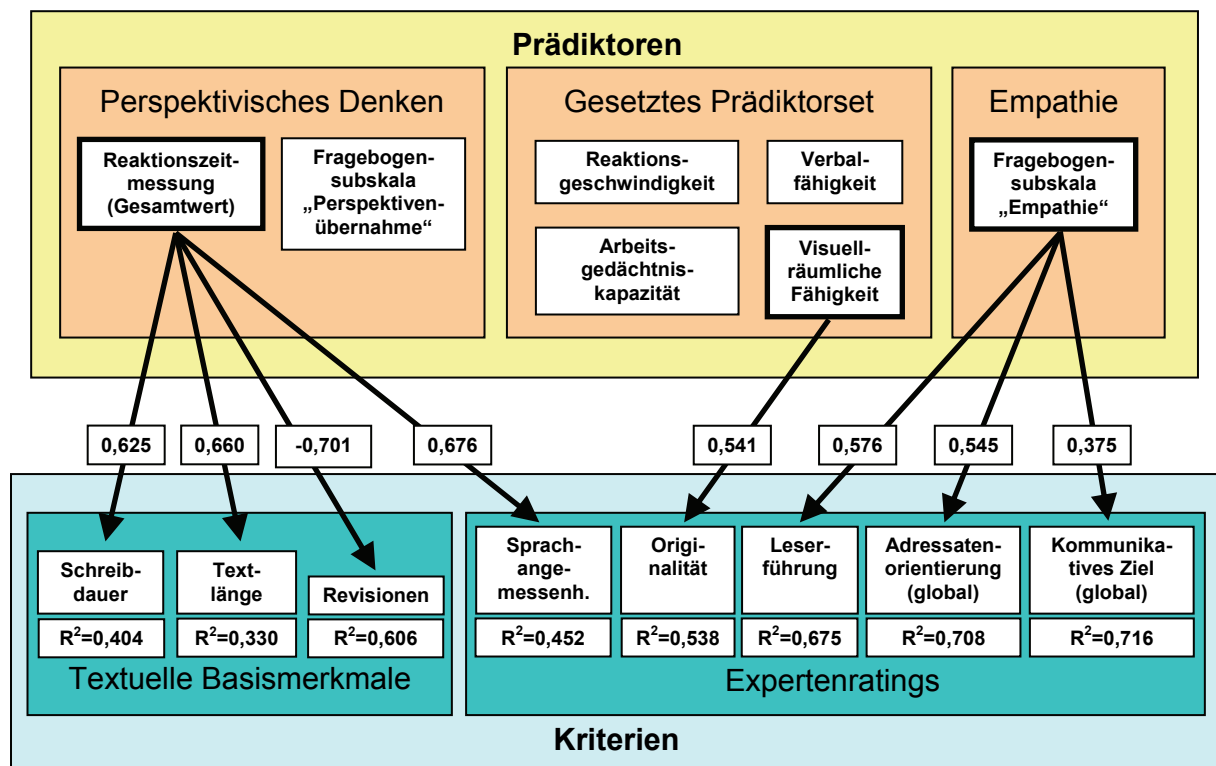


Abbildung 25: Vorhersagbarkeit textueller Kriterien auf höchster Aggregatebene (über alle drei Schreibaufgaben hinweg). Eingetragen sind die jeweils aufklärungsstärksten Einzelprädiktoren aus den acht unterschiedlichen Gesamtmodellen mit den jeweiligen β -Koeffizienten sowie die Gesamtvorhersagegüte (R^2) zu den einzelnen Kriterien.

Dabei handelt es sich nicht um ein simultanes Modell mit direkt aufeinander bezogenen Kennwerten, sondern um eine grafische Veranschaulichung, welcher beste Einzelprädiktor im entsprechenden Gesamtvorhersagemodell jeweils für die einzelnen textuellen Kriterien adressatenorientierten Schreibens identifiziert werden kann. Angegeben sind die Kennwerte der jeweiligen β -Koeffizienten. Auf kriterialer Seite ist für jedes textuelle Einzelkriterium die Vorhersagegüte (R^2) des entsprechenden Gesamtmodells unter Einschluss aller berücksichtigten Prädiktoren angegeben.

Auf globaler Ebene wurde inhaltlich erwartet, dass sich jedes der textuellen Basismerkmale und der textuellen Expertenratings durch das gewählte Prädiktorset hinreichend gut vorhersagen lässt. Im Bereich der Basismerkmale gelingt diese Vorhersage mit 60,6 Prozent kriterialer Varianzaufklärung am besten für das Revisionsverhalten. Personen, die mehr revidieren, erzielen dabei bessere Leistungswerte auf dem relevantesten Einzelprädiktor des perspektivischen Denkens (Reaktionszeitmessung; $\beta = -0,701$; $p < 0,01$). Am zweitbesten lässt sich mit etwa 20 Prozent geringerer Aufklärungskraft das Kriterium der Schreibdauer vorhersagen ($R^2 = 0,404$), gefolgt von der Textlänge als Basiskriterium, die sich in der Schreibstudie am schlechtesten vorhersagen lässt. Aber auch hier erreicht das Gesamtmodell eine Varianzaufklärung von $R^2 = 0,330$, was etwa einem Drittel der beobachteten Gesamtvarianz im Kriterium entspricht. Für alle drei Basismerkmale gilt, dass sich die reaktionszeitbasierte Testbatterie perspektivischen Denkens jeweils als bedeutsamster Einzelprädiktor hervorhebt. Für den Bereich der kriterialen Verhaltensmessung kann die Reaktionszeitmessung perspektivischen Denkens im direkten Vergleich mit der entsprechenden Fragebogenoperationalisierung als eindeutig prädiktiv valider eingestuft werden. Die Richtung der Vorhersage fällt dabei weitgehend theoriekonform aus: „Gute“ Perspektivenübernehmer schreiben schneller und kürzere Texte. Sie revidieren jedoch häufiger, was nicht unmittelbar erklärbar scheint. Dieser Aspekt wird im folgenden Diskussionskapitel erneut aufgegriffen.

Mit Blick auf die textuellen Expertenratings wurde ebenfalls eine hinreichend gute Vorhersagbarkeit erwartet. Die beiden Globalratings zur kommunikativen Zielerreichung ($R^2 = 0,716$) und zur Adressatenorientierung ($R^2 = 0,708$) können mittels des jeweiligen Gesamtmodells am besten vorhergesagt werden: Jeweils über 70 Prozent der kriterialen Varianz lässt sich erklären. Nur unwesentlich schlechter gelingt die Vorhersage des Kriteriums der Leserführung ($R^2 = 0,675$). Für alle drei genannten Ratingkriterien zeigt sich jedoch ein weiterer Bereich als prädiktiv besonders valide: die (selbsteingeschätzte) Empathiefähigkeit. Perspektivisches Denken als Prädiktor spielt dagegen keine Rolle und liefert entgegen der theoretischen Erwartungen in der Schreibstudie keinen inkrementellen Gewinn an kriterialer Varianzaufklärung. Dies gilt gleichermaßen für die Reaktionszeitmessung wie die Fragebogenmethode. Die Vorhersagerichtung von Empathie muss an dieser Stelle jedoch berücksichtigt werden: Personen, die sich selbst als relativ wenig empathisch einschätzen, schreiben Texte, die durch die Experten als besonders adressatenorientiert und kommunikativ zielführend eingestuft werden. Auch dieser Aspekt bedarf einer theoretischen Rückkopplung, die im folgenden Diskussionskapitel erfolgt. Die Originalität der Texte ist als textuelles Kriterium sicher am weitesten entfernt vom Phänomen der Adressatenorientierung. Hier liegt die Vor-

hersagegüte des Gesamtmodells bei $R^2 = 0,538$. Weder perspektivisches Denken noch Empathie liefern hier den relevantesten Vorhersagebeitrag, unabhängig von der Erfassungsmethode. Allein die visuell-räumliche Fähigkeit der Schreiberinnen erweist sich als prädiktiv valide ($\beta = 0,541$; $p < 0,01$). Auch dabei gilt es die Vorhersagerichtung zu berücksichtigen: Je besser die visuell-räumliche Fähigkeit einer Person ausgeprägt ist, desto schlechtere Originalitätsurteile erhalten deren Texte zu den drei Schreibaufgaben.

Schließlich bleibt global betrachtet noch das Kriterium der sprachlichen Angemessenheit. Dass dieser Aspekt als Kriterium für Adressatenorientierung herangezogen werden kann, wenn sprachliche Abwärtsadaptionen erforderlich werden, konnte bereits im Theorieteil erarbeitet werden. Die Varianz der sprachlichen Angemessenheit der Texte lässt sich in der Schreibstudie mit Hilfe der berücksichtigten Prädiktoren zu 45,2 Prozent aufklären. Dabei erweist sich hier die reaktionszeitbasierte Messung perspektivischen Denkens als eindeutig am prädiktiv validesten ($\beta = 0,676$; $p < 0,05$). Der inkrementelle Zugewinn an kriterialer Varianzaufklärung allein durch Hinzunahme der Reaktionszeitaufgaben liegt hier bei 19,3 Prozent. Demgegenüber liefert die Fragebogenoperationalisierung von Perspektivenübernahme keinen inkrementellen Gewinn. Die Vorhersagerichtung fällt theoriekonform aus: Je schneller Personen die reaktionszeitbasierte Testbatterie korrekt bearbeiten können, desto besser passen sie (aus Sicht der Experten) ihre Texte sprachlich an ihre Adressatenschaft an. Mit diesem Resultat liefert die reaktionszeitbasierte Testbatterie perspektivischen Denkens also auch für eines der beurteilungsbezogenen Kriterien den besten Einzelprädiktor, noch vor der Verbalfähigkeit, der Arbeitsgedächtniskapazität und der basalen Reaktionsgeschwindigkeit.

An dieser Stelle lässt sich Folgendes zur Vorhersage der adressatenorientierungsrelevanten Kriterien auf Globalebene festhalten: Das Konstrukt der Perspektivenübernahme erweist sich an unterschiedlichen kriterialen Stellen als prädiktiv valide. Im direkten Vergleich der beiden eingesetzten Erhebungsmethoden leistet die Fragebogensubskala zur Perspektivenübernahme nach Lamsfuss und Kollegen (1990) bei keinem einzigen aller acht analysierten Kriterien einen signifikanten Vorhersagebeitrag. Demgegenüber kann die reaktionszeitbasierte Operationalisierung gleich bei vier unterschiedlichen Kriterien als bedeutsamer Prädiktor im jeweiligen Gesamtmodell identifiziert werden, der signifikante inkrementelle Anteile an kriterialer Varianzaufklärung beisteuert. Betrachtet man die Analysen von Kriteriumsseite her, so fällt auf, dass gerade die Vorhersage der beiden Globalratings zur Adressatenorientierung und zur kommunikativen Zielerreichung am meisten durch die Hinzunahme des Nachbarkonstrukts der Empathie verbessert wird, wenngleich die inhaltliche Richtung dieser Vorhersagen nicht leicht zu interpretieren ist. Lediglich in einer der Analysen erweist sich einer der vorab gesetzten Prädiktoren als die beste Vorhersagevariable (visuell-räumliche Fähigkeit für das Kriterium der Originalität). Die beste Varianzaufklärung insgesamt wird in der Schreibstudie für das globale Beurteilungskriterium der kommunikativen Zielerreichung erzielt.

Auf mittlerer Aggregationsebene wurde die inhaltliche Erwartung einer Symmetriepassung definiert: Die konzeptuelle Subskala perspektivischen Denkens soll für die Schreibaufgabe mit konzeptuellem Fokus („Lerntheke“) inkrementelle Varianzaufklärung liefern und gegenüber der Fragebogenmethode die bessere prädiktive Validität aufweisen, entsprechend die

Empirie Teil 2: Die Schreibstudie – Schreibleistungen mittels perspektivischem Denken differenziert vorhersagen

visuell-räumliche Subskala für die Schreibaufgabe mit visuell-räumlichem Fokus („Zoorallye“) und die affektiv-emotionale Subskala für die Schreibaufgabe mit affektiv-emotionalem Fokus („Sitzungsablauf“). Diese Erwartungen wurden aus den weiter oben ausgeführten Gründen nur noch für die Kriterien der Textlänge und der Sprachangemessenheit überprüft.

Mit Blick auf die Textlänge bestätigt sich diese Erwartung einer symmetrischen Passung eindeutig nicht. Dass auf höchstem Aggregationsniveau dennoch eine signifikante und richtungskonforme Vorhersage dieses Basiskriteriums durch den Reaktionszeitgesamt看wert gelingt, kann in erster Linie dahingehend interpretiert werden, dass durch den Prozess der Datenaggregation die relevanten Informationsanteile stabilisiert werden und die Messungen auf beiden Seiten auch hinsichtlich der Reliabilität günstiger ausfallen.

Mit Blick auf das Kriterium der sprachlichen Angemessenheit der Texte ergibt sich in der Schreibstudie ein anderes Bild. Für den konzeptuellen Bereich bestätigt sich die inhaltliche Annahme einer symmetrischen Strukturpassung. Einziger signifikanter Einzelprädiktor ist die konzeptuelle Facette perspektivischen Denkens (Reaktionszeitmessung; $\beta = 0,605$; $p < 0,05$). Demgegenüber erweist sich die Fragebogensubskala als irrelevant. Ebenso verhält es sich im visuell-räumlichen Bereich: Als bester Einzelprädiktor zeigt sich auch hier die visuell-räumliche Perspektivenübernahme ($\beta = 0,619$; $p < 0,05$), die Fragebogensubskala liefert keine prädiktive Zusatzinformation. Die visuell-räumliche Fähigkeit spielt in diesem Vorhersagemodell ebenfalls keine Rolle. Einzig beim dritten Bereich der affektiv-emotionalen Komponente kann die Symmetrie-Erwartung nicht bestätigt werden. In zwei von drei Fällen (konzeptuell und visuell-räumlich) gelingt demnach die differenzierte Vorhersage adressatenorientierter Schreibleistungen auf einem mittleren Aggregationsniveau. In diesem Kontext sollte für den dritten Fall (affektiv-emotional) bedacht werden, dass sich die letztapplizierte Schreibaufgabe „Sitzungsablauf“ in einigen wichtigen Punkten von den anderen beiden unterscheidet. Es wird keine Abwärtsadaptation eingefordert, es steht am wenigsten Zeit zur Bearbeitung zur Verfügung (zehn Minuten), und es kristallisierte sich im Vorfeld während der Generierung der Schreibaufgaben bereits heraus, dass gerade die Umsetzung eines affektiv-emotionalen Fokus bei instruktionalen Formaten bestenfalls näherungsweise gelingen kann.

10. Diskussion

In diesem Kapitel wird die empirische Befundlage aus der Testkonstruktionsstudie und der Schreibstudie erörtert. Die Diskussion beginnt dabei mit der Frage danach, als wie geeignet die Methodologie der Reaktionszeitmessung eingestuft werden kann. Anschließend findet eine theoretische Rückkopplung der Resultate statt. Zum Abschluss der Diskussion werden die Grenzen der Generalisierbarkeit und damit verknüpft Forschungsdesiderata aufgegriffen.

10.1. Zur Methodologie des gewählten Zugangs

Die Methode der Reaktionszeitmessung zur Erfassung perspektivischen Denkens bei Erwachsenen wird in der vorliegenden Arbeit aus mehreren Gründen als zielführend erachtet. Zum einen bietet sich mit dem bislang etablierten Ansatz, Selbstauskünfte erwachsener Personen in Form von Fragebogeninstrumenten oder Interviews zur Messung des Konstruktbereichs der Perspektivenübernahme zu verwenden, eine methodisch doch recht einseitige Praxis, die durch neue methodisch-methodologische Zugangsweisen zum Konstrukt eine Bereicherung erfahren kann. Eine Ausnahme stellt der IPT von Neuf (1997) dar, der ebenfalls auf die Messung von Reaktionszeiten bei Erwachsenen zurückgreift. Durch die Fokussierung auf eine verhaltensbezogene Messung geeigneter Indikatoren in dieser Arbeit eröffnet sich zusätzlich zu Selbstauskünften eine neue Art der Datenquelle, die für Forschungsfragen systematisch genutzt werden kann. Zum anderen stellt sich aber gerade im Erwachsenenbereich auch die Frage nach dem Performanzaspekt des Konstrukts im Sinne Gehlbachs (2004) sowie seiner Binnendifferenzierung (siehe Steins & Wicklund, 1993). Beide Punkte können mit den verfügbaren Fragebogen- und Interviewverfahren nur eingeschränkt oder gar nicht adressiert werden, weil entweder die Validität der selbstauskunftbezogenen Performanzeinschätzungen nicht in ausreichendem Maße gegeben ist, oder weil eine binnenstrukturelle Differenzierung des Konstrukts in den verfügbaren Instrumenten gar nicht berücksichtigt wurde. Möchte man interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit zu perspektivischem Denken untersuchen, so kommt für den Performanzaspekt erschwerend hinzu, dass die experimentalpsychologisch häufig favorisierte Information der Korrektheit von Aufgabenbearbeitungen im Erwachsenenbereich massive Deckeneffekte verursacht. Hebt man die Schwierigkeit der Items jedoch an, indem deren Komplexität erhöht wird, so stellt sich erneut eine Validitätsfrage: Wird überhaupt noch perspektivisches Denken als Fähigkeitskonstrukt erfasst, oder greifen zur erfolgreichen Bearbeitung hier dann bereits andere Konstrukte wie etwa die Fähigkeit zu formallogischen Schlussfolgerungsprozessen?

All dies stellten Beweggründe dar, in der vorliegenden Arbeit eine binnendifferenzierte Testbatterie perspektivischen Denkens zu konstruieren und empirisch zu prüfen, die durch den Einsatz sehr leichter Items die Erfassung interindividueller Differenzen bei Erwachsenen mittels der Methodologie der Reaktionszeitmessung ermöglicht. Dabei werden die fokussierte Konstruktinnenstruktur in Form der drei Facetten (konzeptuell, visuell-räumlich sowie affektiv-emotional) und die in diesem Falle grundlegend relevante Kovariate der basalen Reaktionsgeschwindigkeit systematisch berücksichtigt. Auch der bereits genannte IPT von Neuf (1997) greift in diesem Zusammenhang zu kurz, da er sich lediglich auf eine der drei Facetten bezieht (affektiv-emotionaler Fokus) und die konkrete Operationalisierung rein

Diskussion

sprachbasiert erfolgt. Eine solch starke Sprachbezogenheit bringt die prädiktorseitige Messung jedoch wieder zu nahe an den interessierenden Kriteriumsbereich der Adressatenorientierung beim Schreiben.

In der Testkonstruktionsstudie kann belegt werden, dass diese Erfassungsmethode tatsächlich eine praktikable Möglichkeit darstellt, den Konstruktbereich bei erwachsenen Personen differenziert zu messen (vgl. auch Neuf, 1997). Die vorhergesagten Deckeneffekte bezüglich der Korrektheit der Itembeantwortungen können für die neu konstruierten Aufgabengruppen empirisch bestätigt werden, so dass bei Erwachsenen die reaktionszeitbasierte Information in der Tat die nützlichere ist, wenn es um differentiellpsychologische Fragen geht. Die Verteilungseigenschaften der entsprechenden Reaktionszeitvariablen erweisen sich als günstig (Normalverteilungsaspekt). Die Reliabilitäten (Cronbachs α) der drei verwendeten Subskalen können dabei ebenfalls überzeugen, was sich auch in der zweiten empirischen Studie, der Schreibstudie, an einer unabhängigen Personenstichprobe erneut bestätigen lässt. Lediglich der explorativ angegangene Aspekt der zeitlichen Stabilität der Subskalen gibt Hinweise auf mögliche Probleme auf Grund erwartbarer Übungseffekte bei wiederholter Itembearbeitung. Am anfälligsten scheint hierbei die konzeptuelle Subskala, am robustesten die visuell-räumliche Subskala zu sein. Im Vergleich zur Reaktionszeitmessung verfügt die Fragebogensubskala nach Lamsfuss und Kollegen demgegenüber über die relativ günstigeren Reliabilitätsmerkmale mit Blick auf die zeitliche Stabilität. Allerdings sollte man diese Befunde auf Grund der extrem kleinen Stichprobengröße (Wiederholungsstichprobe; $N = 12$) auf keinen Fall überbewerten. Hier sollte die neu erstellte Testbatterie tatsächlich noch intensiver weiteruntersucht werden.

Mit Blick auf die während der Konstruktion der Items verfolgte Vorgehensweise einer rationalen Skalenkonstruktion lässt sich festhalten, dass die vorab definierten Faktoren, die sich auf die Schwierigkeit der jeweiligen Aufgabenbearbeitungen auswirken sollten, in beiden Studien empirische Unterstützung erfahren. Somit kann die rationale Konstruktion der Aufgabengruppen als gelungen betrachtet werden. Insbesondere für die konzeptuellen Items perspektivischen Denkens liegt ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn vor: Entgegen dem Postulat des Paradigmas der privilegierten Information erweist sich die eigens mitberücksichtigte Konstellation eines situational privilegierten Wissensvorsprungs (Zeitungsbedingung bei den Aufgaben mit der Leitidee „Frühstücksszenen“) nicht als prinzipiell schwieriger gegenüber dem Grundsetting ohne privilegiertes Wissen. Damit wird ein erster empirischer Hinweis dafür geliefert, dass das Kerncharakteristikum konzeptueller Perspektivenübernahme nicht primär in der kognitiven Verwaltung privilegierten Wissens zu sehen ist, sondern in der generellen angemessenen kognitiven Repräsentation der Gesamtlage beispielsweise eines kommunikativen Partners.

Zunächst mag der Gedanke vielleicht verwundern, perspektivisches Denken als stabiles und fähigkeitsnah definiertes Persönlichkeitskonstrukt bei Erwachsenen mit Hilfe von individuell ausgeprägten Reaktionszeiten erfassen zu wollen: Warum sollten „gute“ Perspektivenübernehmer gerade auch die schnelleren sein? Vergegenwärtigt man sich jedoch die Tatsache der Deckeneffektproblematik bei entsprechenden Korrektheitsinformationen und die ebenfalls bereits erwähnte Validitätsfrage bei sehr komplexen Aufgaben, so wird klar, dass Reak-

Diskussion

tionszeiten auf solch einfache Aufgaben durchaus etwas über eine individuelle Verhaltensdisposition im Bereich sozialer Perspektivenübernahme auszusagen vermögen. Erwachsene Personen unterscheiden sich bei diesen eingesetzten einfachen Aufgaben nicht dahingehend, ob sie prinzipiell in der Lage sind, die fremdperspektivisch korrekte Antwort zu geben, sondern vielmehr darin, wie schnell ihnen dies gelingt, und das über verschiedene Situationsklassen hinweg. Eine mögliche Erklärung kann im Aspekt der Verfügbarkeit situational relevanter Informationen liegen, um eine angemessene Partnerperspektive kognitiv repräsentieren zu können. Menschen, denen es schneller gelingt, die korrekte Lösung zu finden, schaffen es möglicherweise leichter und somit in kürzerer Zeit, die fremdperspektivisch relevanten Informationen einer Situation zu erfassen und von entsprechend fremdperspektivisch irrelevanten Aspekten zu diskriminieren, um sie anschließend in eine funktionale kognitive Repräsentation einfließen zu lassen. Ein solcher Prozess ist dabei aller Wahrscheinlichkeit nach jedoch nicht primär von der individuellen Arbeitsgedächtniskapazität oder der Reaktionsgeschwindigkeit bestimmt, wie die partialanalytischen Befunde aus beiden Studien demonstrieren: Auch unter statistischer Berücksichtigung der individuellen Unterschiede in der Arbeitsgedächtniskapazität und der Reaktionsgeschwindigkeitskomponente bleiben die Zusammenhänge der Reaktionszeitfacetten substantiell stabil.

In der Testkonstruktionsstudie können keine nennenswerten Zusammenhänge zwischen den Reaktionszeitmessungen und den Fragebogenoperationalisierungen zum Konstruktbereich perspektivischen Denkens festgestellt werden. Die Stabilität dieser Befundlage wird dadurch unterstrichen, dass auch in der Schreibstudie das Zusammenhangsmuster zwischen beiden methodischen Zugängen wenig befriedigend ausfällt. An dieser Stelle stellt sich also tatsächlich die Frage, ob beide Verfahrensweisen lediglich unterschiedliche Informationsanteile zum gleichen Konstrukt bereitstellen, oder ob sie grundsätzlich verschiedene Konstrukte ansteuern. Abschließend lässt sich diese Frage mit Hilfe der hier vorgestellten Arbeit nicht klären. Für die beiden Fragebogenoperationalisierungen (SPF-Subskala sowie Skala nach Lamsfuss et al.) spricht selbstverständlich, dass sie deutschsprachige Adaptionen eines etablierten und häufig eingesetzten englischsprachigen Instruments, des IRI von Davis (1983), darstellen. Zu bedenken sind an dieser Stelle jedoch die potenziellen Probleme mit der Validität dieser Art der Messung, gerade mit Blick auf den „performance pathway“ (s.o.). Insgesamt scheint es wohl etwas ungerechtfertigt, die Fragebogenmethode nur auf Grund ihrer Beliebtheit als alleinige „Standardmethode“ zur Erfassung des Konstrukts perspektivischen Denkens festzulegen. Eine solche Festlegung hätte zur Folge, dass die neu konstruierte reaktionszeitbasierte Testbatterie demnach allein wegen ihres fehlenden Zusammenhangs zu den Fragebogeninstrumenten nicht den Konstruktbereich perspektivischen Denkens erfassen würde, sondern etwas grundlegend anderes. Dagegen spricht eindeutig, dass sich die während der Itemkonstruktion berücksichtigten schwierigkeitskonstituierenden Faktoren für die Reaktionszeitmessungen in ihrer Bedeutung empirisch wiederholt bestätigen lassen, dass das theoretisch postulierte konstruktinnenstrukturelle Interkorrelationsmuster zwischen den drei Reaktionszeitsubskalen in beiden Studien nachgewiesen werden kann und dass die subskalenspezifischen Zusammenhänge zu relevanten Kovariaten richtungs-konform belegt werden können. Gerade ein solches klar interpretierbares Interkorrelations-

Diskussion

muster zu theoretisch bedeutsamen Kovariaten lässt sich darüber hinaus bei den fragebogenbasierten Daten zum Konstruktbereich in keiner der beiden Studien auffinden.

Dass mittels der Reaktionszeitmethode nützliche Zusatzinformationen für das Prädiktorkonstrukt perspektivischen Denkens (Datenquelle „Verhaltensmessung“) verfügbar gemacht werden, kann auch in den hierarchischen multiplen Regressionsanalysen zur Vorhersage von Adressatenorientierung beim Schreiben belegt werden. Im direkten Vergleich zur Fragebogenmethode (Datenquelle „Beurteilung“), die bei keiner einzigen der globalen Analysen einen signifikanten Vorhersagebeitrag liefert, offenbart sich die reaktionszeitbasierte Operationalisierung für vier unterschiedliche Kriterien als beste Prädiktorvariable. Dass diese Prädiktionskraft nicht allein auf methodische Ursachen zurückzuführen ist, wird daran erkennbar, dass neben den drei Verhaltensmessungen im Kriterienbereich (Basismerkmale der Texte) auch das über Beurteilung erfasste Kriterium der textuellen Sprachangemessenheit am besten über den gewählten methodischen Zugang vorhergesagt werden kann. - Und das nicht nur im relativen Vergleich zur Fragebogenmethode, sondern ganz generell mit Blick auf alle zur Verfügung stehenden Prädiktorkonstrukte. Insofern lässt sich festhalten, dass die reaktionszeitbasierte, binnendifferenzierte Erfassungsmethode gegenüber der selbstauskunftbezogenen Fragebogenoperationalisierung in der Schreibstudie eindeutig die bessere prädiktive Validität aufweist. Aus dieser Perspektive kann der Einsatz einer solch verhaltensbezogenen Messung perspektivischen Denkens im Erwachsenenbereich als günstig eingestuft werden. Gerade bei relativ leistungshomogenen Personenpopulationen liefert die Reaktionszeitmessung wertvolle Informationen zur Fähigkeit perspektivischen Denkens, die sich deutlich von der Information aus den üblicherweise eingesetzten Fragebogenverfahren unterscheidet. Die Methode der verhaltensnahen Reaktionszeiterfassung kann bei Erwachsenen der Bedeutung perspektivischen Denkens für adressatenorientierte Schreibleistungen besser gerecht werden und auch dann noch interindividuelle Varianz am Kriterium aufklären, wenn selbst grundlegende schreibrelevante Konstrukte wie die Verbalfähigkeit oder die individuell ausgeprägte Arbeitsgedächtniskapazität auf Grund der gegebenen Stichprobenhomogenität keine Vorhersagebeiträge mehr leisten können.

Damit ist bereits eine wesentliche, methodisch geprägte Frage der Arbeit geklärt: Stellt man den gewählten messmethodischen und binnendifferenzierten Zugang in seiner Vorhersagevalidität dem etablierten Fragebogenansatz gegenüber, so findet sich klare empirische Unterstützung dafür, dass die Reaktionszeitmessung einen wesentlichen Zusatzbeitrag an kriterialer Varianzaufklärung leistet, der in diesem Ausmaß über die selbstauskunftbezogenen Daten nicht erreicht werden kann. Im folgenden Teilkapitel werden die Resultate aus den beiden empirischen Studien bezüglich ihrer inhaltlich-theoretischen Relevanz eingeordnet.

10.2. Theoretische Rückkopplung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse

Die Frage nach dem methodischen Zugang zur Erfassung des fokussierten Prädiktor-konstrukts perspektivischen Denkens stellt zwar einen wichtigen Aspekt der vorliegenden Arbeit dar, steht jedoch mit Blick auf den angestrebten Erkenntnisgewinn nicht per se im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen. Vielmehr wird mit dem soeben besprochenen Reaktionszeitansatz zunächst der Weg für eine differenzierte Erfassung perspektivischen Denkens bei erwachsenen Personen eröffnet, um damit zur Klärung zweier wesentlicher Kernfragestellungen beitragen zu können:

1. Welche empirische Unterstützung erfährt die postulierte Konstruktbinnenstruktur perspektivischen Denkens in Form des Drei-Facetten-Modells sensu Steins und Wicklund (1993)?
2. Welche empirische Bedeutung besitzt perspektivisches Denken als differenzierter Prädiktor und somit als individuelle Voraussetzung für Aspekte adressatenorientierten Schreibens?

Perspektivisches Denken: Erkenntnisse zum Konstruktbereich

Die erste Frage betrifft vor allem den binnenstrukturellen Aspekt der drei Facetten perspektivischen Denkens und deren Zusammenhang miteinander. Aber auch die Zusammenhangsmuster zu benachbarten Konstruktbereichen, die auf Grund theoretischer Vorüberlegungen als relevant identifiziert werden können, spielen hier eine bedeutsame Rolle. Sowohl in der Testkonstruktionsstudie als auch in der Schreibstudie finden sich wie postuliert substantielle positive Interkorrelationen zwischen der konzeptuellen, der visuell-räumlichen und der affektiv-emotionalen Facette. Die Höhe der Koeffizienten im mittleren Bereich zeigt dabei theoriekonform an, dass die drei Facetten einerseits über gemeinsame Varianzanteile verfügen, andererseits aber auch jeweils eigene Informationen bereitstellen. Die Gemeinsamkeit der drei Facetten kann theoretisch darin begründet werden, dass mit den Aufgaben aus den drei Teilbereichen in geeigneter Weise der einheitlich zu Grunde liegende psychische Funktionsmechanismus perspektivischen Denkens adressiert werden kann. Wesentliches Kerncharakteristikum dieses Grundmechanismus ist die Fähigkeit zur situationsangemessenen Repräsentation einer Fremdperspektive. Die Berechtigung für die differenzierte Berücksichtigung der drei Facetten ist demgegenüber darin zu sehen, dass alle drei Teilbereiche des Gesamtkonstrukts über ihre Gemeinsamkeit hinaus auch in spezifischer Weise über eine ganz eigenständige „Uniqueness“ verfügen: Konzeptuelle Perspektivenübernahme unterscheidet sich von visuell-räumlicher Perspektivenübernahme, und beide unterscheiden sich von affektiv-emotionaler Perspektivenübernahme in einer jeweils ganz typischen Weise. Ein rein globales, undifferenziertes Konstruktverständnis, wie es den Fragebogenverfahren zumeist zu Grunde liegt (etwa in Form einer einzelnen Subskala „Perspektivenübernahme“), kann diesem wichtigen binnenstrukturellen Konstruktaspekt daher nicht gerecht werden. Prinzipiell ist die Frage nach einer angemessenen Differenzierung des Gesamtkonstrukts jedoch selbstverständlich nicht an den gewählten methodischen Zugang gebunden: Auch Erhebungsverfahren, die auf Selbstauskünfte als Datenquelle zurückgreifen, können binnen-

Diskussion

strukturell differenzieren, nur tun dies die verfügbaren Instrumente momentan nicht in ausreichendem Maße.

Entsprechend der für diese Arbeit vorgenommenen Definition perspektivischen Denkens als Fähigkeit mit starker Ausrichtung am Performanzgedanken wurden im Vorfeld der ersten Studie bereits weitere leistungsbezogene Konstruktbereiche identifiziert, von denen man annehmen kann, dass sie in spezifischer Weise Zusammenhänge zu einzelnen oder allen drei Facetten aufweisen. Auch diese theoretischen Annahmen lassen sich weitgehend bestätigen. Für alle drei Facetten zeigt sich insbesondere in der Schreibstudie, dass die individuelle Ausprägung der basalen Reaktionsgeschwindigkeit eine bedeutsame Kovariate darstellt. Dies ist vornehmlich auf die Erfassungsmethode der Reaktionszeitmessung zurückzuführen. Ein diesbezüglicher Methodenbias mit Blick auf die Interkorrelation der drei Facetten liegt jedoch nicht vor: Wird eine Auspartialisierung der Reaktionsgeschwindigkeit vorgenommen, so bleiben die beobachteten Zusammenhangsmuster für die drei Facetten stabil. Dennoch ist es von großer Bedeutung, diese speedbezogene Kovariate mitzuberücksichtigen, da sich Personen auch hinsichtlich der Geschwindigkeit unterscheiden, mit der sie ein bei der Reaktionszeitmessung verwendetes Eingabemedium bedienen können. Im Falle der beiden Studien handelt es sich dabei um die Maus.

Auch die spezifischen Kovariaten für die einzelnen Facetten korrelieren erwartungskonform. Die konzeptuelle und die affektiv-emotionale Facette verfügen über - wenn auch unterschiedlich hoch ausgeprägte - sprachrezeptive Anteile. Hier zeigt sich in beiden Studien der postulierte Zusammenhang zur individuell ausgeprägten Verbalfähigkeit. Demgegenüber spielt diese für die visuell-räumliche Facette keine zentrale Rolle: Hier bestätigt sich die Bedeutung des visuell-räumlichen Vorstellungsvermögens. Somit können im Bereich der leistungsbezogenen Kovariaten klare facettenpezifische Profile beobachtet werden, deren Korrelationskoeffizienten durchweg theoretisch richtungskonform ausfallen. Mit fluider Intelligenz oder einem der „Big Five“-Persönlichkeitsfaktoren hat perspektivisches Denken allerdings nichts zu tun, wie die Testkonstruktionsstudie belegt. Die Fähigkeit zu perspektivischem Denken lässt sich also nicht einfach reduzieren auf die Fähigkeit zu formallogischem Schlussfolgern und/oder stabile Persönlichkeitsaspekte wie etwa Gewissenhaftigkeit.

Ein weiteres wichtiges Nachbarkonstrukt, das auf Grund der angestellten theoretischen Vorüberlegungen funktionale Gemeinsamkeiten zu perspektivischem Denken aufweisen sollte, ist der Bereich der Feldabhängigkeit. In der Testkonstruktionsstudie bietet sich für die Operationalisierung in Form des GEFT ein klares Bild: Feldunabhängige Personen weisen auch eine bessere Fähigkeit im Bereich des visuell-räumlichen perspektivischen Denkens auf: Sie lösen die entsprechenden reaktionszeitbasierten Items schneller. Gemeinsam dürfte beiden Konstruktbereichen tatsächlich sein, dass es generell erforderlich ist, sich von einer bestehenden Ausgangsperspektive zu lösen und eine weitere, neue visuell-räumliche Repräsentation aufzubauen, ohne dass sich die zu Grunde liegende Ausgangsinformation ändert. Dies sollte sowohl guten Perspektivenübernehmern als auch feldunabhängigen Personen besser gelingen. Dabei geht visuell-räumliche Perspektivenübernahme jedoch von der Sichtweise einer anderen Person (oder „Instanz“) aus, was das wesentliche Unterscheidungsmerkmal gegenüber Feldabhängigkeit darstellen dürfte. Neben dem GEFT wurde auch die Operatio-

nalisation in Form der Necker-Würfel-Aufgabe eingesetzt, die in der Schreibstudie ebenfalls ausschließlich zur visuell-räumlichen Variante perspektivischen Denkens (sowie zur visuell-räumlichen Fähigkeit) einen signifikanten Zusammenhang aufweist, was als zusätzlicher empirischer Hinweis auf die Gemeinsamkeit beider Konstruktbereiche angesehen werden kann. Zur Vorhersage textueller Adressatenorientierung erweist sich allerdings nur perspektivisches Denken als relevant, auf mittlerer Aggregationsebene dabei auch die visuell-räumliche Facette (siehe die differenzierten Analysen zum Kriterium der Sprachangemessenheit), nicht jedoch das Witkinsche Konzept der Feldabhängigkeit. In diesem Sinne stellt also gerade der Aspekt, dass man sich bei Prozessen der (sozialen) Perspektivenübernahme tatsächlich an einer Fremdperspektive orientiert, der entscheidende Faktor mit Blick auf das Kriterium der Adressatenorientierung beim Schreiben dar. Da Feldabhängigkeit nicht auf diesen spezifischen Aspekt rekurriert, kann über dieses Konstrukt auch keine erfolgreiche Vorhersage komplexer Schreibleistungen im Bereich der Adressatenorientierung erfolgen.

Wie bereits im vorangegangenen Teilkapitel erwähnt, können solche differenzierten Zusammenhangsinformationen zu anderen Konstrukten über die Fragebogensubskalen nicht in Erfahrung gebracht werden. In der Testkonstruktionsstudie kann darüber hinaus gezeigt werden, dass die ebenfalls verhaltensnah definierte Erfassungsmethode für perspektivisches Denken des Buchstabentests (Hass, 1984) keine nennenswerten Zusammenhänge zu den anderen Operationalisierungen perspektivischen Denkens aufweist. Besonders die Tatsache, dass diese in der Literatur als visuell-räumliche Variante ausgewiesene Methode weder mit der reaktionszeitbasierten visuell-räumlichen Facette noch mit dem Konstruktbereich visuell-räumlichen Vorstellungsvermögens bedeutsam korreliert, legt die Vermutung nahe, dass mit der Variante nach Hass keine visuell-räumliche Perspektivenübernahme erfasst wird, sondern etwas anderes. Welcher Bereich durch diese Methode jedoch tatsächlich adressiert wird, kann in der vorliegenden Arbeit leider nicht geklärt werden.

Erkenntnisse zur Vorhersagbarkeit adressatenorientierten Schreibens

Wird im Prädiktorbereich perspektivischen Denkens eine differenzierte Erfassung über die drei reaktionszeitbasierten Facetten ermöglicht und somit zusätzlich zu den bereits etablierten Fragebogenverfahren (Beurteilungen) das methodische Spektrum um Verhaltensmessungen erweitert, so setzt sich diese Strategie der differenzierten und methodisch multimodalen Messung auch im Kriterienbereich der schreibbezogenen Adressatenorientierung fort. Neben den verhaltensnah erfassten Basismerkmalen der Texte (Schreibdauer, Textlänge, Gesamtzahl im Produkt identifizierbarer Revisionen) stehen auf Seiten der Beurteilungen Expertenratings zu fünf unterschiedlichen Aspekten von Adressatenorientierung zur Verfügung. Ganz allgemein kann über die drei eingesetzten instruktionalen Schreibaufgaben für die resultierenden Texte belegt werden, dass auch bei erwachsenen Schreibern noch zum Teil deutliche interindividuelle Differenzen bezüglich der Qualität textueller Adressatenorientierung existieren, und zwar unabhängig vom gewählten methodischen Zugang. Welche voraussetzungsseitig relevanten Prädiktorkonstrukte eine besonders gute Vorhersage dieser jeweiligen Kriteriumsvarianz ermöglichen, wird im Rahmen der Schreibstudie differenziert untersucht, mit Schwerpunkt auf dem Bereich des perspektivischen Denkens. Die kriterien-

Diskussion

seitige Definition von Adressatenorientierung als Merkmal der resultierenden Textprodukte stellt dabei keinen Nachteil zur Untersuchung dieser Fragestellung dar. Vielmehr gelingt dadurch eine erste Erforschung der empirischen Zusammenhangsmuster unter der Grundannahme, dass sich die genannte Varianz im Ausmaß an schriftsprachlicher Adressatenorientierung im Wesentlichen auf personale Ressourcen der schreibenden Personen zurückführen lässt, wenn die situativen Rahmengenheiten konstant gehalten werden.

Dass perspektivisches Denken aus theoretischer Sicht generell eine wichtige Rolle für adressatenorientierte Kommunikation einnimmt, konnte bereits im Vorfeld belegt werden: Sowohl in situierten Modellen mündlicher Sprachproduktion wie zum Beispiel der Mannheimer Regulationstheorie als auch in Schreibmodellen findet Adressatenorientierung systematische Berücksichtigung. Dieser Aspekt wird in der Mannheimer Regulationstheorie unter dem Begriff der Partnerorientierung sogar als eine wesentliche sprachpragmatische Determinante erfolgreicher Kommunikation eingestuft und auf unterschiedlichen Ebenen im Sprachproduktionsprozess verortet. Die empirische Befundlage zur mündlichen partnerorientierten Sprachproduktion ist dabei generell wohl etwas umfassender erforscht als die zu adressatenorientiertem Schreiben, wenn auch in beiden Forschungsbereichen die Frage nach interindividuellen Differenzen im Erwachsenenbereich bislang nur selten gestellt wurde.

Mit Blick auf die Vorhersagbarkeit von Adressatenorientierung zeigt sich in der Schreibstudie, dass perspektivisches Denken auf einer globalen Aggregationsebene tatsächlich ein sehr bedeutsamer Prädiktor für Adressatenorientierung in Texten darstellt. Gerade mit Blick auf die Erklärung der interindividuellen Unterschiede in den Basismerkmalen der Texte erweist sich dieser Prädiktorbereich erwartungskonform als besonders valide. Personen, die gute Perspektivenübernahmefähigkeit zeigen, schreiben ihre Instruktionstexte in kürzerer Zeit, brauchen – daran gekoppelt – insgesamt entsprechend weniger Wörter und revidieren bei alldem überzufällig häufiger als Personen mit relativ schlechteren Fähigkeiten zu perspektivischem Denken, gemessen an den Reaktionszeitdaten. Unterstellt man, dass eine hohe Fähigkeit im Bereich perspektivischen Denkens die Bereitstellung und Verfügbarkeit situationsrelevanter fremdperspektivischer Informationen begünstigt und beschleunigt, so könnte genau darüber der Aspekt der Zeitökonomie erklärt werden: „Gute“ Perspektivenübernehmer können leserbezogene Komponenten des Schreibenlasses schneller antizipieren und in eine funktional angemessene kognitive Repräsentation überführen, was die Einbindung solcher Aspekte während der Textproduktion begünstigt. Dass solche Individuen im Verhältnis auch häufiger revidieren als weniger versierte Perspektivenübernehmer, scheint im ersten Moment kontraintuitiv: Wenn eine angemessene Repräsentation bereits verfügbar ist, sollten im Grunde keine weiteren Korrekturen während des Schreibens nötig werden. Allerdings darf man hier nicht vergessen, dass für den Schreibprozess nicht nur eine kognitive Adressatenrepräsentation in angemessener Weise aufgebaut werden muss, sondern dass ein Schreiber darüber hinaus dafür Sorge tragen muss, eben diese Repräsentation während der Texterstellung auch aufrechtzuerhalten. Gerade mit Blick auf diese Aufrechterhaltung machen Revisionen auf mikrotextueller Ebene durchaus Sinn. Schreiber, die sich kognitiv gut und schnell in eine Fremdperspektive hineinversetzen können, könnten während des Schreibens gegebenenfalls mit höherer Wahrscheinlichkeit Prozesse identifizieren, bei denen die

Diskussion

sprachlichen Ausformulierungen sich nicht mehr ausreichend mit der eingangs aufgebauten leserbezogenen Repräsentation decken und somit auch eher korrigierend tätig werden. Insgesamt betrachtet lässt sich für den Kriterienbereich der verhaltensnah erfassten textuellen Basismerkmale festhalten, dass die neu konstruierte Reaktionszeittestbatterie perspektivischen Denkens den jeweils bedeutsamsten Einzelprädiktor in den multiplen Regressionsanalysen darstellt. Die basale Reaktionsgeschwindigkeit, die Verbalfähigkeit und die Arbeitsgedächtniskapazität der teilnehmenden Personen können weder für sich genommen noch gemeinsam betrachtet mehr Kriteriumsvarianz aufklären als das Prädiktorkonstrukt perspektivischen Denkens.

Aber auch hinsichtlich der beurteilungsbezogenen Kriterien adressatenorientierten Schreibens kann sich die Fähigkeit zu perspektivischem Denken als bester Prädiktor an einer ganz bestimmten Stelle gegenüber allen anderen in der Schreibstudie verfügbaren Prädiktoren durchsetzen: bei der sprachlichen Angemessenheit der Texte. Die Richtung des Zusammenhangs fällt theoriekonform aus; je besser die teilnehmenden Personen in der Lage sind, fremdperspektivisch zu denken, desto besser werden ihre Instruktionstexte durch die Experten hinsichtlich der Sprachangemessenheit eingestuft. Dieser kriteriale Aspekt von Adressatenorientierung nimmt dabei eine hervorgehobene Stellung ein. Bereits in anderen empirischen Studien wurde dieses Kriterium erfolgreich als Indikator für adressatenorientiertes Schreiben verwendet. Die Berechtigung dafür, die sprachliche Angemessenheit von Textprodukten als Maß für Adressatenorientierung heranzuziehen, kann darin gesehen werden, dass insbesondere bei adressatenbezogenen Abwärtsadaptionen die konkrete Umsetzung der sprachlichen Angemessenheit auf Ebene von Wortwahl und syntaktischer Komplexität relevant wird. Wenn Erwachsene für Kinder schreiben, so kann es als Kennzeichen von Adressatenorientierung gelten, wenn das sprachliche Anspruchsniveau nach unten hin angepasst wird. In ähnlicher Weise taucht dieser Aspekt sprachbezogener Abwärtsadaptionen bei der Kommunikation zwischen Experten und Laien auf, etwa mit Blick auf einen an den Vorwissensstand des Lesers adaptierten Gebrauch von Fachwörtern.

Eine solche Sprachadaption muss nicht immer zwingend in planvoller Weise vorgenommen werden. Je nachdem, wie intensiv dem Prozess der eigentlichen Textniederschrift Planungsphasen vorangehen, kann die Sprachangemessenheit ganz explizit als Ziel von Adressatenorientierung verfolgt oder lediglich während der konkreten einzelsprachlichen Ausformulierung ad hoc berücksichtigt werden. Der erste Fall würde in diesem Sinne gemäß Schindler (2004) eine globale Adressatenorientierung darstellen, der zweitgenannte Fall demgegenüber lokale Adressatenorientierung. Gerade die lokale Adressatenorientierung ist jedoch dadurch gekennzeichnet, dass es darum geht, welche Formulierungsmuster der Schreibende zur konkreten sprachlichen Ausgestaltung seines Textes verwendet. Die gewählte Realisierung der drei Schreibaufgaben in der Schreibstudie zielt stark auf die Ebene lokaler Adressatenorientierung ab: Durch die jeweils vorgegebenen maximalen Bearbeitungszeiten und daran geknüpft die hohe Vorstrukturierung der zu erstellenden Instruktionstexte (vergleiche Kapitel 9.1), sowie durch die Bitte an die Teilnehmerinnen, keine intensiven Planungs- und Revisionstätigkeiten durchzuführen, wird genau auf diesen Bereich der Formulierungsfragen auf lokaler Ebene von Adressatenorientierung abgezielt. Dass speziell dem Kriterium der

Diskussion

Sprachangemessenheit dabei hohe Bedeutung zukommen sollte, ist über die in zwei der drei Aufgaben eingeforderte Abwärtsadaption gewährleistet (Instruktionen für Kinder der dritten Klassenstufe erstellen).

Analog zu den Befunden hinsichtlich der Vorhersage der Basismerkmale zeigt sich auch für die sprachliche Angemessenheit der Texte, dass perspektivisches Denken den besten Einzelprädiktor mit der anteilig höchsten Varianzaufklärung im Kriterium darstellt (etwa 19 Prozent). Wie bereits erwähnt, gilt dies allerdings ausschließlich für die prädiktorseitige Operationalisierung in Form von Reaktionszeitdaten, nicht jedoch für die Fragebogendaten. Auf einer spezifischeren, mittleren Aggregationsebene gelingt zumindest in Teilen auch der empirische Nachweis für die binnenstrukturell differenzierte Vorhersage zu diesem Kriterium. Da jede der drei Schreibaufgaben einen eigenen inhaltlichen Fokus besitzt, der sich konkret auf eine der drei prädiktorseitigen Facetten perspektivischen Denkens bezieht, ermöglicht dies die spezifische Überprüfung der facettenbezogenen Vorhersagevalidität. Für die konzeptuell ausgerichtete Schreibaufgabe „Lerntheke“ kann die sprachliche Angemessenheit der Instruktionstexte am besten durch den reaktionszeitbasierten Prädiktor der konzeptuellen Perspektivenübernahme vorhergesagt werden. Analog gelingt dies auch bei der Regressionsanalyse zur visuell-räumlich geprägten Schreibaufgabe „Zoorallye“: Hier erweist sich die visuell-räumliche Facette perspektivischen Denkens als bester signifikanter Einzelprädiktor. Lediglich die dritte Komponente enttäuscht in dieser Hinsicht. Eine besonders gute Vorhersage der sprachlichen Angemessenheit für die Texte aus der affektiv-emotional ausgerichteten Schreibaufgabe „Sitzungsablauf“ mittels der affektiv-emotionalen Facette gelingt nicht.

Als Grund hierfür ist vor allem anzuführen, dass es eine generelle Schwierigkeit darstellt, Instruktionstexte mit einem affektiv-emotionalen Fokus erstellen zu lassen. Schriftliches Instruieren bedeutet in erster Linie, dem Leser funktional relevante Informationen in angemessener Weise so zu übermitteln, dass er in die Lage versetzt wird, auf dieser Basis beispielsweise eine bestimmte Handlung auszuführen. Emotionale Aspekte spielen hierbei naturgemäß in der Regel eine untergeordnete Rolle. Darüber hinaus wird bei dieser Schreibaufgabe keine Abwärtsadaption eingefordert, da für einen anderen Adressatentypen (eine andere erwachsene Person) geschrieben werden soll. Schließlich wird aus erhebungsökonomischen Gründen bei diesem Schreibarrangement die kürzeste Bearbeitungszeit (zehn Minuten) gewährt, was sich möglicherweise ebenfalls auf die Ergebnisse der Vorhersageanalyse auswirkte. Eine besonders hohe prädiktive Validität des Konstrukts der Reaktionsgeschwindigkeit kann in diesem Zusammenhang allerdings nicht beobachtet werden. Es lässt sich hier also festhalten, dass für den spezifischen Adressatenorientierungsaspekt der sprachlichen Angemessenheit in der Schreibstudie empirisch nachgewiesen werden kann, dass die Fähigkeit zu perspektivischem Denken eine bedeutsame personale Ressource hierfür darstellt. Perspektivisches Denken als fähigkeitsbezogener Trait kann demnach insgesamt betrachtet sowohl mit Blick auf die textuellen Basismerkmale als auch bezüglich der Sprachangemessenheit als wichtige Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben identifiziert werden.

Diskussion

Doch auch globale Einschätzungen zur Qualität von Adressatenorientierung und der kommunikativen Zielerreichung wurden von den Experten eingeholt. Welche Schlüsse lassen die Ergebnisse hierbei zu? Zunächst muss festgehalten werden, dass sich von allen Kriterien in der Schreibstudie diese beiden Globalaspekte insgesamt am besten vorhersagen lassen: Das Regressionsgesamtmodell erreicht für die global eingeschätzte Adressatenorientierung der Texte eine kriteriale Varianzaufklärung von 70,8 Prozent, für den Bereich der kommunikativen Zielerreichung 71,6 Prozent. Interessanterweise erweist sich gerade für diese beiden Globalratings der Prädiktor perspektivischen Denkens jedoch unabhängig von der Erfassungsmethode als irrelevant. Offenbar liefert der Konstruktbereich perspektivischen Denkens dann keine nützlichen Vorhersageinformationen mehr, wenn es um Kriterien auf ganz globaler (Beurteilungs-) Ebene geht, in diesem Falle, wenn Textprodukte durch Experten in ihrer Gesamtwirkung eingeschätzt werden.

Vielmehr kann in diesen beiden Fällen ein Prädiktor als der bedeutsamste identifiziert werden, den man theoretisch nicht zwingend vermuten würde : Empathie. Auch bei dem Kriterium der Leserführung, das in der Schreibstudie mit 67,5 Prozent Varianzaufklärung am drittbesten vorhergesagt werden kann, stellt Empathie in der Fragebogenoperationalisierung nach Lamsfuss und Kollegen (1990) den mit Abstand einflussreichsten Einzelprädiktor dar. Wie ist dieser Befund nun einzuordnen? Zu diesem Zweck ist es unabdingbar, auch die Richtung der Vorhersage zu beachten: Personen, die sich in der Schreibstudie als besonders empathisch einschätzen, schreiben Instruktionstexte mit schlechteren Beurteilungen hinsichtlich Adressatenorientierung (global), kommunikativer Zielerreichung und Leserführung. Ein Zufallsresultat ist dabei als sehr unwahrscheinlich einzustufen, da sich die Vorhersagerichtung und auch das Ausmaß an prädiktiver Kraft bei allen drei genannten Kriterien stark ähneln und nicht auf etwaige einzelne Ausreißer in der Personenstichprobe zurückzuführen sind. Somit stellt sich an dieser Stelle in der Tat die Frage, aus welchem Grund eine hohe Empathiefähigkeit hinderlich zur Umsetzung adressatenorientierter Aspekte in der schriftlichen Kommunikation sein soll, oder anders formuliert: Warum stellt eine sehr hoch ausgeprägte individuelle Empathiefähigkeit einen Verhinderungsfaktor für Adressatenorientierung beim Schreiben dar?

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte im gewählten Textmuster liegen. Bei Instruktionstexten, also Praxis stiftenden Texten, steht die funktional angemessene Informationsübermittlung im Vordergrund, um den Leser in die Lage zu versetzen, eine intendierte Handlung zum Beispiel auch ausführen zu können. Ein dispositionales bedingtes Fokussieren auf affektiv-emotionale Komponenten einer kommunikativen Situation, bei dem gleichzeitig die wahrgenommenen partnerseitigen Emotionen tendenziell auch mit höherer Wahrscheinlichkeit selbst nachempfunden werden, könnte sich aus dieser Sicht möglicherweise als hinderlich erweisen. Durch eine solche Neigung zur emotionalen Involviertheit gelingt die antizipierende, adressatengerechte Umsetzung informationsbezogener Aspekte bei instruktionalen Formaten gegebenenfalls weniger gut als ohne „emotionale Voreingenommenheit“. Die Qualität, mit der die Selektion funktional relevanter Situationskomponenten erfolgt, könnte somit bei Vorliegen hoher Empathie beim Schreiben von Instruktionen ungünstig beeinflusst werden. Daneben könnte mit Blick auf die empirische Befundlage in der Schreibstudie aber auch die

Diskussion

Beschaffenheit der Personenstichprobe eine wichtige Rolle spielen. Es handelt sich ausschließlich um weibliche Studierende, die mit Blick auf die eingesetzte Empathie-Subskala von Lamsfuss et al. ein recht homogenes Wertespektrum aufweisen. Diese „restriction of range“-Problematik kann also mit zu den beobachteten Resultaten beitragen. Die entsprechende Variable mit den Rohwerten aus der Fragebogensubskala ist zwar in der Schreibstudie an sich normalverteilt, allerdings weist die Verteilung eine recht geringe Standardabweichung bei einem gleichzeitig sehr hohen Mittelwert auf: Die meisten Teilnehmerinnen stufen sich selbst als recht kompetent bezüglich Empathie ein, und es gibt kaum Individuen, die sich eine eher geringe Empathiefähigkeit attestieren. Daher sollte der empirisch ermittelte negative Einfluss von Empathie auf die Kriterien der global eingeschätzten Adressatenorientierung, der kommunikativen Zielerreichung sowie der Leserführung nicht ohne die Frage nach dem Niveau der empathischen Fähigkeiten betrachtet werden. Es ist durchaus denkbar, dass sich ein solcher negativer Vorhersageeffekt erst im oberen Fähigkeitsspektrum von Empathie manifestieren kann: Nur, wenn gewissermaßen ein „Zuviel“ an Mitgefühl in den Schreibprozess eingebracht wird, kann es bei instruktionalen Formaten zu Einbußen hinsichtlich der Adressatenorientierung kommen.

Ein weiteres Resultat im Rahmen der durchgeführten Regressionsanalysen, das in dieser Form nicht zwingend zu erwarten war, betrifft die Vorhersagbarkeit der Originalität der Texte. Diese lässt sich im Gesamtmodell am besten durch das individuell ausgeprägte visuell-räumliche Vorstellungsvermögen vorhersagen. Allerdings muss auch in diesem Fall die Vorhersagerichtung unbedingt mitbedacht werden: Je geringer die visuell-räumliche Fähigkeit der Teilnehmerinnen ausfällt, desto besser beurteilen die Experten die Originalität und Unverwechselbarkeit der Texte. Bei diesem Kriterium handelt es sich um dasjenige, das sich wohl am weitesten vom Kernkonzept der Adressatenorientierung entfernt befindet. Über den Aspekt der Abwärtsadaption schien es in der Phase der Vorüberlegungen zur Schreibstudie jedoch gerechtfertigt, auch dieses Kriterium als Komponente von Adressatenorientierung auszuweisen. Wenn Erwachsene für Kinder schreiben, kann es auch ein Indikator für Adressatenorientierung sein, wenn originelle und sehr einfallsreiche Textelemente mit eingebunden werden, beispielsweise um den Kindern eine zusätzlich motivierende Rahmenstruktur zu bieten. Allerdings kann hier außer dem Konstruktbereich des visuell-räumlichen Vorstellungsvermögens in besagter Vorhersagerichtung kein weiterer signifikanter Prädiktor ermittelt werden. Eine theoretisch fundierte Erklärung für diese Befundlage fällt allerdings zugegebenermaßen recht schwer. Es liegen bislang keine empirischen Erkenntnisse aus Forschungsarbeiten vor, dass ein solcher Negativeinfluss der visuell-räumlichen Fähigkeit auf die Originalität von Texten bestünde.

Zusammenfassend lässt sich zur Vorhersagbarkeit der Kriterien von Adressatenorientierung festhalten, dass das Konstrukt des perspektivischen Denkens und das Nachbarkonstrukt der Empathie sich als bedeutsame Prädiktorbereiche erweisen. Die beiden Konstrukte sind dabei jedoch für unterschiedliche Kriterien und in unterschiedlichen Richtungen prädiktiv valide. Perspektivisches Denken als fähigkeitsbasierte Persönlichkeitseigenschaft eignet sich in der Schreibstudie am besten zur Vorhersage der textuellen Basismerkmale sowie der sprachlichen Angemessenheit der Textprodukte. Gerade dieser letztgenannte Aspekt von Adressa-

tenorientierung beim Schreiben kann durchaus als wichtigstes spezifisches Kriterium in der gewählten empirischen Umsetzung gelten: Durch die in zwei von drei Schreibaufgaben eingeforderte Abwärtsadaption der Texte stellt die Anpassung der Wortwahl und der syntaktischen Komplexität einen entscheidenden Indikator für Adressatenorientierung dar. Gerade bei (leistungs-) homogenen Personengruppen, wie dies hier im Erwachsenenbereich mit den Lehramtsstudierenden der Fall ist, vermag das Konstrukt des perspektivischen Denkens demnach eine valide zusätzliche Vorhersagemöglichkeit für das Kriterium der Adressatenorientierung bereitzustellen, die über die theoriebezogen klar als relevant identifizierbaren Prädiktorbereiche der Verbalfähigkeit und der Arbeitsgedächtniskapazität in diesem Fall nicht (mehr) erreicht werden kann.

Die berichteten empirischen Befunde dieser Arbeit tragen zu einem besseren Verständnis dessen bei, welchen Stellenwert perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben innehat und durch welche Prädiktorkonstrukte sich Adressatenorientierung differenziert am besten vorhersagen lässt. Dennoch liefert die Schreibstudie Forschungsergebnisse, die gerade mit Blick auf ihre Generalisierbarkeit kritisch beleuchtet werden müssen. Diesem Aspekt und der Frage nach weiteren Forschungsdesiderata, die sich auf Basis der empirisch gewonnenen Erkenntnisse ableiten lassen, wendet sich das nun folgende Teilkapitel zu.

10.3. Grenzen der Generalisierbarkeit und Forschungsdesiderata

Grenzen der Generalisierbarkeit

Die Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen ist eine wichtige Frage, der sich selbstverständlich auch die vorliegende empirische Arbeit stellen muss. Wenn, wie dies in der Testkonstruktionsstudie und der Schreibstudie der Fall ist, der Fokus während der Durchführung von Studien auf eine hohe interne Validität gelegt wird, um beispielsweise die Qualität von Daten möglichst gut sichern zu können, so kann sich eine solche Strategie gegebenenfalls ungünstig auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auswirken. Im vorliegenden Fall bezieht sich der Generalisierbarkeitsaspekt sowohl auf die Personenpopulation als auch auf die Frage nach dem Textmuster und dem gewählten Setting für die Schreibaufgaben.

Das Ziel der Arbeit besteht darin, perspektivisches Denken als Voraussetzung für Adressatenorientierung bei erwachsenen Schreibern zu untersuchen. Durch den Umstand, dass in der Schreibstudie ausschließlich weibliche Personen zur Verfügung standen, erfährt dieses Ziel selbstverständlich eine starke Einschränkung hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Resultate. Dass die beobachteten Zusammenhangs- und Vorhersagemuster auch bei erwachsenen männlichen Schreibern in gleicher Weise Gültigkeit besitzen, kann nicht mit Sicherheit ausgesagt werden. Dennoch liefert zumindest die Testkonstruktionsstudie einen prädiktorseitigen Hinweis, dass männliche Probanden nicht wesentlich anders auf die neu konstruierten reaktionszeitbasierten Aufgabengruppen reagieren als Frauen. Zudem wird aus theoretischer Perspektive in den Modellen schriftlicher Sprachproduktion bei erwachsenen (kompetenten) Schreibenden hinsichtlich Adressatenorientierung keine begründete Differenzierung zwischen den Geschlechtern vorgenommen. Auch entsprechende empirische Be-

Diskussion

funde diesbezüglich liegen momentan nicht vor. Dies spricht generell dafür, dass eine Generalisierung auf die Gesamtpopulation erwachsener Schreiber eher unkritisch und somit mit Einschränkungen durchaus gerechtfertigt scheint. Eine weitere Frage in diesem Kontext stellt sich mit Blick auf Schreiblerner. Können die hier gewonnenen empirischen Erkenntnisse ohne weiteres auch auf die Gruppe von Schreiblernern übertragen werden? Dass perspektivisches Denken bei dieser Personenpopulation einen voraussetzungsseitigen Faktor für gelungene Adressatenorientierung darstellt, wird durch die bereits skizzierten Studien von Holliway und McCutchen (2004) sowie Carvalho (2002) zur Förderung von Adressatenorientierung mittels Perspektivenübernahme belegt. Hier stellt sich also vielleicht weniger die Frage, ob perspektivisches Denken prädiktive Validität besitzt, sondern eher, wie gut dessen Messung gelingen kann. Ist der Prädiktorbereich bei jüngeren Schreiblernern traitbezogen bereits ausreichend stabil, oder unterliegt er etwa noch entwicklungsbezogenen Veränderungsprozessen, die eine zuverlässige Messung entscheidend erschweren könnten? Aus diesem Blickwinkel betrachtet verschiebt sich hier der Fokus von einer validitätsbezogenen hin zu einer eher reliabilitätsbezogenen Fragestellung.

Aber nicht nur mit Blick auf unterschiedliche personenbezogene Teilpopulationen, sondern auch hinsichtlich der Textmusterfrage muss der Generalisierungsaspekt aufgegriffen werden. Dadurch, dass sich die Schreibstudie ausschließlich des Formats der instruktionalen Texte bedient, liegt eine ganz klare Fokussierung auf Praxis stiftende Texte sensu Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) vor. Damit ist aber noch nicht automatisch gegeben, dass die aufgefundenen Resultate auch Gültigkeit für andere Textmuster besitzen. Es ist in diesem Falle sogar eher wahrscheinlich, dass sich bei weiteren Textmustern wie etwa dem Erzählen oder Argumentieren ein differenziertes Bild zeigt. Sobald sich das funktional-pragmatische Ziel einer Schreibhandlung ändert, können auch ganz unterschiedliche Aspekte von Adressatenorientierung relevant werden. Dies könnte in der Konsequenz bedeuten, dass dann auch andere Prädiktorkonstrukte über eine bessere Vorhersagevalidität verfügen. Zum Argumentieren liegen bezüglich mündlicher und schriftlicher Adressatenorientierung bereits einige Befunde vor, die in eine zumindest ähnliche Richtung weisen wie die hier präsentierten instruktionsseitigen Erkenntnisse (vgl. z. B. Pouit & Golder, 2002). Der Bereich erzählender Texte beispielsweise ist demgegenüber in den Forschungen noch stark unterrepräsentiert, so dass gerade hier nicht klar ist, ob sich nicht auch weitere, im Rahmen der Schreibstudie nicht berücksichtigte Prädiktoren finden lassen, die eine gute Vorhersage von Adressatenorientierung ermöglichen können.

Schließlich stellt nicht nur das fokussierte Textmuster an sich eine Generalisierungsrestriktion dar, sondern auch die konkrete Umsetzung der Schreibaufgaben und deren Rahmenbedingungen sind Faktoren, die sich auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auswirken. Die Schreibaufgaben wurden alle – vornehmlich auf Grund erhebungswirtschaftlicher Gesichtspunkte – zeitbegrenzt appliziert. Dabei waren die teilnehmenden Personen dezidiert angewiesen, auf intensive Planungs- und Revisionshandlungen während der Texterstellung zu verzichten, um möglichst zu gewährleisten, dass auch fertiggestellte Textprodukte vorliegen. Dadurch entsteht für diese drei Schreibsettings ein bestimmtes „Prozessprofil“: Statt makrostrukturell ausführlich geplanter und mehrfach optimierter Texte wird der Fokus auf die

Formulierungsebene gelegt. High-level-Prozesse spielen zu Gunsten der formulierungsseitig anfallenden Low-level-Prozesse in der vorliegenden Schreibstudie demnach eine untergeordnete Rolle. Auch dadurch erlangt das Kriterium der sprachlichen Angemessenheit seine Bedeutung: Neben der eingeforderten adressatenbezogenen Abwärtsadaption begünstigt gerade diese Konzentrierung auf Aspekte einzelsprachlicher Formulierungen (lokale Adressatenorientierung im Sinne von Schindler, 2004) die hervorgehobene Rolle der Sprachangemessenheit der Textprodukte. Wie sich die empirische Befundlage darstellt, wenn stattdessen kognitiv ressourcenintensive High-level-Prozesse in den Blickpunkt rücken, kann daher nicht abschließend geklärt werden. Wünschenswert und sinnvoll wäre eine solche Untersuchung in jedem Falle. Erfolgreiche Interventionen zur Förderung von Adressatenorientierung mit Hilfe des Konstruktbereichs perspektivischen Denkens setzen fast ausschließlich beim Revidieren an (siehe etwa Carvalho, 2002; Holliway & McCutchen, 2004). Darin kann ein erster Hinweis darauf gesehen werden, dass der Konstruktbereich auch bei High-level-Prozessen Relevanz besitzt und möglicherweise auch hier prädiktive Validität aufweist.

Forschungsdesiderata

Alle genannten Generalisierungshürden, denen sich die vorliegende Arbeit gegenüber sieht, stellen wichtige Ansatzpunkte dar, um weitere systematische Forschungen zum Zusammenhang von perspektivischem Denken und Adressatenorientierung anzuschließen. Im Idealfall sollte diese Forschungsfrage also im Erwachsenenbereich erneut aufgegriffen werden mit einer ausreichend großen und repräsentativen Stichprobe, die gleich viele Frauen wie Männer umfasst. Ebenso sollte geprüft werden, ob sich die prädiktive Validität perspektivischen Denkens auch bei Schreiblernern empirisch nachweisen lässt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist darin zu sehen, dass auch die Textmusterfrage systematisch untersucht werden sollte: Neben instruktionalen Texten muss sich die Vorhersagevalidität perspektivischen Denkens bei anderen Textmustern erst noch bewähren. Schließlich sollte diese Frage nach der Vorhersagevalidität des Prädiktorbereichs auch aufgegriffen werden mit Blick auf die Qualität der fokussierten Prozesse. Mit hoher Wahrscheinlichkeit zielt die Schreibstudie auf Grund des gewählten Settings vornehmlich auf Low-level-Prozesse lokaler Adressatenorientierung ab; eine Untersuchung der High-level-Komponenten ist daher dringend angeraten.

Auf Prädiktorseite kommen zusätzlich der Aspekt der Konstruktbinnenstruktur für perspektivisches Denken und die zeitliche Stabilität der Messung des gewählten Reaktionszeitansatzes hinzu: Längst nicht alle Fragen sind in diesem Bereich hinreichend geklärt. So hat sich die Einteilung des Gesamtkonstrukts in drei Facetten in Anlehnung an Steins und Wicklund (1993) zwar prinzipiell mit Hilfe der reaktionszeitbasierten Items empirisch bestätigen lassen, aber dies sollte unter allen Umständen auch mit weiteren methodischen Zugängen überprüft werden. Der Mangel an verfügbaren Instrumenten scheint ein Hauptgrund zu sein, weshalb hier nicht bereits intensivere Forschungen durchgeführt wurden. In erster Linie bedeutet eine Erforschung der Konstruktbinnenstruktur perspektivischen Denkens also, Instrumente zu konstruieren, die unter Nutzung unterschiedlicher Datenquellen die drei Facetten angemessen repräsentieren. Zudem ist es theoretisch durchaus denkbar, dass sich diese Binnenarchitektur auch noch um weitere Facetten erweitern und prüfen lie-

Diskussion

ße. Auch mit Blick auf die Frage nach dem Zusammenspiel von „performance“ und „commitment“ im Sinne Gehlbachs (2004) besteht an dieser Stelle noch weiterer Forschungsbedarf. Hinsichtlich der zeitlichen Stabilität der Messung bei den reaktionszeitbasierten Items sollte unbedingt eine genauere Überprüfung der beobachteten Übungseffekte an einer ausreichend großen und repräsentativen Stichprobe erfolgen, bei der auch die zeitlichen Abstände zwischen Erst- und Zweittestung systematisch variiert werden können.

Mit Blick auf das Kriterium der Adressatenorientierung wäre es sicherlich wünschenswert, wenn neben produktseitig orientierten Vorhaben, zu denen die vorliegende Arbeit zählt (siehe z. B. auch Mambrino, 2003), auch prozessbezogene Studien zum Phänomenbereich durchgeführt würden. Adressatenorientierung beim Schreiben ist ein hochkomplexer Vorgang, über dessen Verlauf noch so gut wie nichts bekannt ist, weder bei erwachsenen kompetenten Schreibern noch bei Schreibernern. Es ist zum Beispiel empirisch noch völlig ungeklärt, welchen Stellenwert der Repräsentationsaufbau eines Adressaten für die Schreibhandlung als Ganzes tatsächlich besitzt und an welcher Stelle im Schreibprozess ein solcher Aufbau am besten erfolgen sollte. Ebenso ist noch nicht hinreichend geklärt, welche Bedeutung der Aufrechterhaltung einer solchen Repräsentation zukommt. Methodisch betrachtet stellt sich hier auch die Aufgabe, Verfahren zu entwickeln, die es erlauben, adressatenorientierte Teilprozesse des Schreibens zuverlässig zu identifizieren. Momentan gibt es noch keine solchen Methoden. Möglicherweise stellen Think-aloud-Protokolle oder pauseologische Analysen Möglichkeiten dar, um zukünftig Adressatenorientierung im Schreibverlauf zu untersuchen.

Es gibt auch noch so gut wie keine empirischen Erkenntnisse darüber, in welchem Zusammenhang die individuellen Fähigkeitsausprägungen zu mündlicher und schriftlicher Adressatenorientierung stehen. Es gibt zwar den entwicklungsbezogenen Befund, dass sich adressatenorientierte Sprachhandlungen im mündlichen Bereich früher etablieren als im schriftlichen Bereich (stark gekoppelt an die allgemeine sprachliche Entwicklung), dennoch scheint es ein durchaus lohnenswerter Ansatz zu untersuchen, inwieweit interindividuell bestehende Differenzen mündlicher Adressatenorientierung mit entsprechenden Unterschieden bei der schreibbezogenen Adressatenorientierung einhergehen.

Schließlich besteht noch weiterer Forschungsbedarf, wenn es um die angemessene Förderung von Adressatenorientierung geht. Perspektivisches Denken besitzt Relevanz für dieses Phänomen und kann wie erwähnt über die Verbesserung von Revisionsverhalten auch zur Verbesserung von Adressatenorientierung genutzt werden. Allerdings ist dies noch nicht für alle Textmuster hinreichend untersucht worden. Darüber hinaus konzentrieren sich Interventionsstudien häufig auf jüngere Schreibernern in schulischen Kontexten. Die vorliegende Studie belegt jedoch erneut, was beispielsweise auch Schindler (2004) gefunden hat: Auch im Erwachsenenbereich existieren zum Teil große Unterschiede bezüglich der Qualität textueller Adressatenorientierung. Eine gezielte Förderung erwachsener Schreiber, insbesondere unter Nutzung des voraussetzungsseitigen Konstrukts perspektivischen Denkens, findet bislang allerdings noch nicht in umfassender Weise statt. Dass auch bei Lehramtsstudierenden eine gezielte Förderung adressatenorientierter Schreibstrategien als sinnvoll und sogar notwendig einzustufen ist, wird auch dadurch indiziert, dass die Texte der

Diskussion

Schreibstudie insgesamt durch die Experten alles andere als optimal beurteilt werden. Bei den Experten handelt es sich dabei ebenfalls um Lehramtsstudierende. Diese attestieren ihren Kommilitoninnen, dass deren Texte im Durchschnitt bei keinem der fünf erfragten Beurteilungskriterien besser abschneiden als mit der Schulnote 2,7. Ein Bedarf zur systematischen und theoriegeleiteten Verbesserung adressatenorientierten Schreibens bei dieser Personengruppe scheint daher also sinnvoll, wenn man davon ausgeht, dass die produktive Seite der Schreibkompetenz nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, zusätzlich jedoch in der Rezeptionssituation der Anspruch an die Qualität textueller Produkte innerhalb der gleichen Personengruppe recht hoch liegt.

All die genannten Bereiche werfen wichtige und interessante Fragen mit Blick auf das Phänomen der Adressatenorientierung und eine seiner relevanten Voraussetzungen, der Fähigkeit zu perspektivischem Denken, auf. Die vorliegende Arbeit kann mit ihren empirisch ermittelten Resultaten dazu beitragen, einen kleinen Teil bezüglich der Konstruktbereiche des perspektivischen Denkens und der Adressatenorientierung sowie deren Zusammenhang zu klären. Insbesondere die systematische Nutzung unterschiedlicher Datenquellen, auch unter Einsatz alternativer methodischer Zugänge, scheint dabei eine gute Möglichkeit darzustellen, um empirische Erkenntnisse zu diesen Phänomenbereichen zusammenzutragen, auch in zukünftigen empirischen Studien zu diesem Themenkomplex.

11. Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, den prädiktiven Stellenwert des Konstrukt-bereichs perspektivischen Denkens als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben bei erwachsenen Personen empirisch zu klären. Adressatenorientierung wird dabei resultat-bezogen als Merkmal von Textprodukten definiert. Empirisch betrachtet liegen einige Studien zur Entwicklung sowie zur Förderung adressatenorientierter Schreibstrategien bei Schreib-lernern vor, und auch bezüglich unterschiedlicher Textmuster wurde das Phänomen syste-matisch erforscht (z. B. Jechle, 1992). Mit Blick auf erwachsene Schreiber wurden bislang insbesondere situative Bedingungen untersucht, die für die Umsetzung von Adressatenorien-tierung Relevanz besitzen, zum Beispiel im Paradigma der „referential communication tasks“ (siehe etwa Fussell & Krauss, 1992). Personale Ressourcen der Schreibenden wurden dem-gegenüber in entsprechenden Studien seltener untersucht (siehe z. B. Mambrino, 2003).

Potenziell relevante Prädiktorkonstrukte aus dem Bereich von Persönlichkeitseigenschaften, die Adressatenorientierung beim Schreiben tatsächlich vorherzusagen vermögen, betreffen ganz allgemein beispielsweise die Verbalfähigkeit und die Arbeitsgedächtniskapazität von Personen. In der vorliegenden Arbeit geht es zentral um eine weitere mögliche Voraus-setzung für Adressatenorientierung: die Fähigkeit zu perspektivischem Denken. Dass gerade die interindividuellen Differenzen von Erwachsenen hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur (sozialen) Perspektivenübernahme prädiktiv valide für adressatenorientiertes Schreiben sein können, lässt sich unter anderem daran ablesen, dass die Förderung von Adressatenorientierung dann gut gelingt, wenn Überarbeitungsstrategien vermittelt werden, die genau auf diesen Aspekt perspektivischen Denkens rekurrieren (siehe z. B. Holliway & McCutchen, 2004; Carvalho, 2002). Dieses Prädiktorkonstrukt des perspektivischen Denkens weist dabei eigene Probleme auf; ein wichtiger Aspekt betrifft dabei die Konstruktbinnenstruktur. Gemäß Steins und Wicklund (1993) wird Perspektivenübernahme in dieser Arbeit differenziert in eine konzeptuelle, eine visuell-räumliche sowie eine affektiv-emotionale Facette. Eine weitere Schwierigkeit betrifft die Messung des Konstrukts bei Erwachsenen. Innerhalb der differen-tiellen Psychologie herrschen diesbezüglich selbstauskunftbezogene Messungen in Form von Fragebogen- oder Interviewverfahren vor (siehe z. B. IRI von Davis, 1983). Als alterna-tiver Lösungsansatz und methodische Ergänzung wird eine facettendifferenzierte Testbatte-rie zur Erfassung perspektivischen Denkens bei Erwachsenen mittels der Methode der Reak-tionszeitmessung bei sehr leichten Aufgaben konstruiert (vgl. auch Neuf, 1997).

Der empirische Teil der Arbeit umfasst zwei Phasen. In einer ersten Testkonstruktionsstudie wird das Konstrukt perspektivischen Denkens untersucht. Dabei stehen die testpsychologi-sche Untersuchung des neu entwickelten Instruments sowie dessen Konstruktvalidierung im Mittelpunkt. In dieser Testkonstruktionsstudie (N = 33) zeigt sich, dass die neu konstruierten reaktionszeitbasierten Subskalen über günstige Verteilungs- und Reliabilitätseigenschaften verfügen und mit Blick auf die Binnenstruktur konstruktvalide sind. Daneben zeigt sich auch, dass zwischen den Reaktionszeitmessungen und den eingesetzten Fragebogenoperationali-sierungen zu perspektivischem Denken nur niedrige empirische Korrelationen bestehen.

Anschließend wird über eine zweite Studie, die Schreibstudie berichtet (N = 27). Hier geht es darum, durch welche Persönlichkeitseigenschaften sich adressatenorientiertes Schreiben am

Zusammenfassung

besten vorhersagen lässt. Als Textmuster in der Schreibstudie dienen Instruktionstexte; in zwei von drei Schreibaufgaben wird dabei eine adressatenbezogene Abwärtsadaption eingefordert (Erwachsene schreiben für Kinder), was speziell den Aspekt der sprachlichen Angemessenheit in den Mittelpunkt rückt. Auf Kriteriumsseite werden aber sowohl verhaltensbezogene Messungen in Form bestimmter Basismerkmale der Texte berücksichtigt (Textlänge, Schreibdauer, Zahl der Revisionen) als auch beurteilungsbezogene Daten aus Experteneinschätzungen zu fünf unterschiedlichen adressatenorientierungsrelevanten Dimensionen, darunter eine Globaleinschätzung von Adressatenorientierung. Neben der generellen und spezifischen Vorhersage kriterialer Textmerkmale mittels hierarchischer multipler Regressionen steht in der Schreibstudie insbesondere die Frage im Mittelpunkt, welche der beiden methodischen Zugänge zum Konstrukt perspektivischen Denkens über die bessere prädiktive Validität im direkten Vergleich besitzt (Reaktionszeitmessung vs. Fragebogenmethode).

Perspektivisches Denken erweist sich im Rahmen der Schreibstudie für die Basismerkmale der Texte sowie für die sprachliche Angemessenheit als relevanter Prädiktor. Auch gegenüber den vorab als bedeutsam definierten Prädiktoren der Reaktionsgeschwindigkeit, der Arbeitsgedächtniskapazität, der Verbalfähigkeit und der visuell-räumlichen Fähigkeit setzt sich dieses Konstrukt als relativ betrachtet prädiktiver durch. Die Richtung der Vorhersage kann theoriekonform bestätigt werden: „Gute“ Perspektivenübernehmer fertigen ihre Texte in kürzerer Zeit an und benötigten dafür insgesamt weniger Wörter. Je höher die Fähigkeit zu perspektivischem Denken ausgeprägt ist, desto mehr Revisionen werden durchgeführt und umso besser schätzen die Experten anschließend die sprachliche Angemessenheit der Textprodukte ein. Perspektivisches Denken ist demnach bedeutsam für die adressatengerechte sprachliche Adaption von Instruktionen. Die Vorhersagevalidität wird dabei allein durch die Operationalisierung der Reaktionszeitsubskalen gewährleistet; die eingesetzte Fragebogensubskala liefert keine signifikanten Vorhersagebeiträge.

Im Gegensatz dazu resultiert für das mittels Fragebogen ebenfalls erfasste Nachbarkonstrukt der Empathie ein negativer Vorhersageeffekt: Eine besonders hohe Empathieausprägung zeigt sich als hinderlich zur angemessenen Umsetzung von Adressatenorientierung, einer kommunikativen Zielerreichung sowie von Leserführung (als textstrukturierendem Mittel). Eine endgültige Klärung, weshalb sich dies so darstellt, kann die vorliegende Arbeit nicht leisten. Möglicherweise wirkt sich ein „Zuviel“ an Empathie während des Schreibens ungünstig aus, wenn es um instruktionale Formate geht: Das affektiv-emotionale Eingebundensein interferiert gegebenenfalls mit einer informationsorientierten situational funktionalen Repräsentation der Adressatenperspektive.

Perspektivisches Denken lässt sich insgesamt als wichtige Voraussetzung für Adressatenorientierung beim Schreiben instruktionaler Texte identifizieren, die gerade bei sehr (leistungs-) homogenen Erwachsenenpopulationen eine hohe theoriekonforme Prädiktionskraft entfaltet, wenn andere Bereiche interindividueller Unterschiedlichkeit (z. B. die Arbeitsgedächtniskapazität oder die Verbalfähigkeit) kriteriale Varianz nicht mehr gut aufzuklären vermögen. Die reaktionszeitbasierte Erfassungsmethode zeigt in diesem Kontext eindeutig prädiktive Vorteile gegenüber der Fragebogenmethode. Zukünftige Studien in diesem Bereich sollten in jedem Fall die Frage nach der Generalisierbarkeit der prädiktiven Validität

Zusammenfassung

für andere Textmuster sowie für Schreiblerner aufgreifen. Auch mit Blick auf mögliche geschlechterbezogene Differenzen sollten empirische Untersuchungen durchgeführt werden. Ebenso wichtig scheint auch die weitere Erprobung des gewählten Messansatzes der Reaktionszeiterfassung für perspektivisches Denken und eine theoretische Weiterentwicklung dieses Konstrukts mit Blick auf dessen Binnenarchitektur. Schließlich stellt der Bereich der Förderung von Adressatenorientierung ein wichtiges Feld dar. Hier wäre es mit Sicherheit sinnvoll, für schreibbezogene Interventionen, auch im Erwachsenenbereich, noch stärker auf Prozesse fremdperspektivischer Repräsentationen einzugehen und diese in theoretisch fundierter Weise nutzbar zu machen, auch mit Blick auf prozessorientierte Ansätze schreibbezogener Forschung.

12. Literatur

- Abbate, C.S., Isgrò, A., Wicklund, R.A. & Boca, S. (2006). A field experiment on perspective-taking, helping, and self-awareness. *Basic and Applied Social Psychology*, 28 (3), 283-287.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer.
- Allal, L., Chanquoy, L. & Largy, P. (2004). *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht:Kluwer.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320.
- Augoustinos, M., Walker, I. & Donaghue, N. (2006, 2nd ed.). *Social cognition. An integrated introduction*. London: Sage Publications Ltd.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A.D. & Hitch, J.G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation: Autism*, 23, 169-184.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D.J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Batson, C.D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K. & Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self-other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 495-509.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 73-93). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Birch, S.A.J. (2005). When knowledge is a curse. Children's and adult's reasoning about mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 25-29.
- Bonk, C.J. (1990). A synthesis of social cognition and writing research. *Written Communication*, 7 (1), 136-163.
- Bora, E., Yucel, M. & Pantelis, C. (2009). Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 109, 1-9.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5 (2), 263-269.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.

Literatur

- Bredella, L., Christ, H. & Legutke, M.K. (2000). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis: Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.
- Brüne, M. (2005). "Theory of mind" in schizophrenia: A review on the literature. *Schizophrenia Bulletin*, 31 (1), 21-42.
- Brünken, R. & Leutner, D. (2005). Individuelle Unterschiede beim Lernen mit neuen Medien – neue Wege in der ATI-Forschung? In S.R. Schilling, J.R. Sprafeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 25-40). Münster: Waxmann.
- Buhl, H. (2001). Partner orientation and speakers knowledge as conflicting parameters in language production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (6), 549-567.
- Cameron, C.A., Hunt, A.K. & Linton, M. (1996). Written expression in the primary classroom: Children write in social time. *Educational Psychology Review*, 8, 125-150.
- Cameron, C.A. & Moshenko, B. (1996). Elicitation of knowledge transformational reports while children write narratives. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28, 271-280.
- Carvalho, J.B. (2002). Developing audience awareness in writing. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 271-282.
- Cattell, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Harmondsworth: Penguin books.
- Chandler, M.J. & Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, 7 (2), 104-106.
- Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H.H. & Krych, M.A. (2004). Speaking while monitoring addressees for understanding. *Journal of Memory and Language*, 50 (1), 62-81.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (2008). The revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). In G.J. Boyle, G. Matthews & D.H. Saklofske (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality and Assessment* (Vol. 2, Personality Measurement and Testing, pp. 179-198). Los Angeles: SAGE Publications.
- Couzijn, M. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. Dissertation University of Amsterdam. Dordrecht: Dorfix.
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. New York: Psychology Press.
- Crockett, W.H. (1965). Cognitive complexity and impression formation. In B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Cronbach, L.J. & Snow, R.E. (1969). *Individual differences in learning ability as a function of instructional variables* (Final report, USOE contract no. OEC4-6-061269-1217, Stanford University).
- Cronbach, L.J. & Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- David, N., Berwenick, B.H., Cohen, M.X., Newen, A., Lux, S., Fink, G.R., Shah, N.J. & Vogele, K. (2006). Neural representations of self versus other: Visual-spatial perspective taking and agency in a virtual ball-tossing game. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18 (6), 898-910.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

Literatur

- Davis, M.H., Conklin, L., Smith, A. & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (4), 713-726.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. & Pardini, S. (2006). The role of mental rotation and age in spatial perspective-taking tasks: When age does not impair perspective-taking performance. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 807-821.
- Dimdins, G., Montgomery, H. & Austers, I. (2005). Differentiating explanations of attitude-consistent behavior: The role of perspectives and mode of perspective taking. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 97-106.
- Dörner, D. (1974). *Die kognitive Organisation beim Problemlösen: Versuche zu einer kybernetischen Theorie der elementaren Informationsverarbeitungsprozesse beim Denken*. Bern: Huber.
- Duncker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer.
- Einhäuser, W., Martin, K.A.C. & König, P. (2004). Are switches in perception of the Necker cube related to eye position? *European Journal of Neuroscience*, 20, 2811-2818.
- Epley, N., Caruso, E.M. & Bazerman, M.H. (2006). When perspective taking increases taking: Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (5), 872-889.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L. & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (3), 327-339.
- Epley, N., Morewedge, C.K. & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 760-768.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (Bd. 1, S. 178-192). Paderborn: Schöningh.
- Fenigstein, A., Scheier, M.F. & Buss, A.H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Filipp, S.H. & Freudenberg, E. (1989). *Der Fragebogen zur Erfassung dispositionaler Selbstaufmerksamkeit (SAM-Fragebogen)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fishbein, H.D., Lewis, S. & Keiffer, K. (1972). Children's understanding of spatial relations: Coordination of perspectives. *Developmental Psychology*, 7, 21-33.
- Flavell, J.H. (1966). Role-taking and communication skills in children. *Young Children*, 21, 164-177.
- Flavell, J.H. (1974). The development of inferences about others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons* (pp. 66-116). Towtowa: Rowman and Little Field.
- Flavell, J.H., Botkin, P.T., Fry, C.L., Wright, J.W. & Jarvis, P.E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Fussell, S.R. & Krauss, R.M. (1989). Understanding friends and strangers: The effect of audience design on message comprehension. *European Journal of Social Psychology*, 19, 509-525.
- Fussell, S.R. & Krauss, R.M. (1992). Coordination of knowledge in communication: Effects of speakers' assumptions about what others know. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3), 378-391.

Literatur

- Galinsky, A.D. & Moskowitz, G.B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 708-724.
- Galinsky, A.D., Wang, C.S. & Ku, G. (2008). Perspective-takers behave more stereotypically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (2), 404-419.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, 16 (3), 207-234.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2007). Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 51-63.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2008). Förderung selbstregulierten Schreibens. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 371-380). Göttingen: Hogrefe.
- Grabowski, J. (1996). Writing and speaking: common grounds and differences toward a regulation theory of written language production. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 73-91). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabowski, J. (2010). Speaking, writing and memory span in children: Output modality affects cognitive performance. *International Journal of Psychology*, 45 (1), 28-39.
- Grabowski, J., Weinzierl, C. & Schmitt, M. (2010). Second and fourth graders' copying ability: from graphical to linguistic processing. *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 39-53.
- Graf, R. (1989). *Partnerbezogene Lokalisation im Interkulturvergleich*. Unveröff. Diplomarbeit. Universität Mannheim: Lehrstuhl Psychologie III.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Gutzwiller-Helfenfinger (2003). *Assessing social perspective-taking in adolescence: The written interpersonal understanding interview*. Dissertation, Universität Bern.
- Hasebrook, J. (2001). Aptitude-Treatment-Interaction. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 12-17). Weinheim: Beltz PVU.
- Hass, R.G. (1984). Perspective taking and self-awareness: Drawing an E on your forehead. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 788-798.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herrmann, Th. (1991). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, Th. (2003). Theorien und Modelle der Sprachproduktion. In G. Rickheit, Th. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 24, S. 213-228). Berlin: Walter de Gruyter.
- Herrmann, Th. & Grabowski, J. (1994). *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Literatur

- Herrmann, Th. & Grabowski, J. (2003). Einleitung. In Th. Herrmann & J. Grabowski (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bereich C, Serie III, Bd. 1, S. XI-XVII). Göttingen: Hogrefe.
- Hessisches Kultusministerium (1995). *Rahmenplan Grundschule*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hickmann, M. (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bereich C, Serie III, Bd. 3, S. 193-227). Göttingen: Hogrefe.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). What explains the SES-related difference in children's vocabularies and what does that reveal about the process of word learning? Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, Boston, November 6-8.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bereich C, Serie III, Bd. 3, S. 463-494). Göttingen: Hogrefe.
- Holliway, D.R. & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 87-102). Dordrecht: Kluwer.
- Horton, W.S. & Gerrig, R.J. (2005). Conversational common ground and memory processes in language production. *Discourse Processes*, 40 (1), 1-35.
- Horton, W.S. & Keysar, B. (1996). When do speakers take into account common ground? *Cognition*, 59, 91-117.
- Horton, W.S. & Spieler, D.H. (2007). Age-related differences in communication and audience design. *Psychology and Aging*, 22 (2), 281-290.
- Huper, M., Chantraine, Y. & Nef, F. (1993). References in conversation between young and old normal adults. *Psychology and Aging*, 8, 339-346.
- Inagaki, H., Meguro, K., Shimada, M., Ishizaki, J., Okuzumi, H. & Yamadori, A. (2002). Discrepancy between mental rotation and perspective-taking abilities in normal aging assessed by Piaget's three-mountain task. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24 (1), 18-25.
- Jäger, A.O. & Althoff, K. (1994). *Der Wilde-Intelligenz-Test (WIT). Ein Strukturdiagnostikum*. Göttingen: Hogrefe.
- Janssen, D., van Waes, L. & van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 233-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jechle, T. (1992). *Kommunikatives Schreiben: Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164-174.
- Jucks, R., Bromme, R. & Runde, A. (2003). Audience Design von Experten in der netzgestützten Kommunikation: Die Rolle von Heuristiken über das geteilte Vorwissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 211 (2), 60-74.
- Jucks, R., Bromme, R. & Runde, A. (2007). Explaining with nonshared illustrations: How they constrain explanations. *Learning and Instruction*, 17 (2), 204-218.

Literatur

- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26.
- Keysar, B., Lin, S. & Barr, D.J. (2003). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*, 89, 25-41.
- Kliegl, R. & Kemper, S. (2000). Sprachproduktion und Sprachverstehen im Alter. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bereich C, Serie III, Bd. 3, S. 571-600). Göttingen: Hogrefe.
- Kozhevnikov, M., Motes, M.A., Rasch, B. & Blajenkova, O. (2006). Perspective-taking vs. mental rotation transformations and how they predict spatial navigation performance. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 397-417.
- Kroll, B.M. (1978). Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse. *Research in the Teaching of English*, 12, 269-281.
- Kroll, B.M. (1979). *Adapting a composition to the audience: The development of referential communication skills*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Minneapolis, April 5-7 (ERIC Nr.: ED 174 988).
- Kroll, B.M. (1984). Audience adaptation in children's persuasive letters. *Written Communication*, 1 (4), 407-427.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13-35). Bern: Haupt Verlag.
- Kurtz, C.A. & Eisenberg, N. (1983). Role-taking, empathy, and resistance to deviation in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 142, 85-95.
- Lamsfuss, S.M., Silbereisen, R.K. & Boehnke, K. (1990). *Empathie und Motive prosozialen Handelns* (Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft Nr. 10). Berlin: Freie Universität.
- Langdon, R. & Coltheart, M. (2001). Visual perspective-taking and schizotypy: Evidence for a simulation-based account of mentalizing in normal adults. *Cognition*, 82, 1-26.
- Langdon, R., Coltheart, M. & Ward, P.B. (2006). Empathetic perspective-taking is impaired in schizophrenia: Evidence from a study of emotion attribution and theory of mind. *Cognitive Neuropsychiatry*, 11 (2), 133-155.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Littleton, E.B. (1998). Emerging cognitive skills for writing: Sensitivity to audience presence in five- through nine-year-olds' speech. *Cognition and Instruction*, 16 (4), 399-430.
- Lockl, K., Schwarz, S. & Schneider, W. (2004). Sprache und Theory of Mind: Eine Längsschnittstudie bei Drei- bis Vierjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (4), 207-220.
- Lozano, S.C., Hard, B.M. & Tversky, B. (2006). Perspective taking promotes action understanding and learning. *Journal of Experimental Psychology*, 32 (6), 1405-1421.
- Luce, D. (1991). *Response times: Their role in inferring elementary mental organization*. New York: Oxford University Press.
- Lüer, G. (1973). *Gesetzmäßige Denkabläufe beim Problemlösen: ein empirischer Beitrag für eine psychologische Theorie der Entwicklung des Denkens*. Weinheim: Beltz.

Literatur

- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995) *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 82). Trier: Universität Trier, Fachbereich I (Psychologie).
- Mambrino, E. (2003). *The effects of verbal ability, content domain knowledge and social perspective taking on content and coherence in the expository writing of young adults*. Doctoral dissertation. Columbia University, USA.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In G.J. Boyle, G. Matthews & D.H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality and assessment* (Vol. 1, Personality theories and models, pp. 273-294). Los Angeles: SAGE Publications.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In Ch.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-128). New York: Guilford Press.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Whelan, R. & Stewart, I. (2007). Knowing me, knowing you: Deictic complexity in false belief understanding. *The Psychological Record*, 57, 533-542.
- McPherson Frantz, C. & Janoff-Bulman, R. (2000). Considering both sides: The limits of perspective taking. *Basic and Applied Social Psychology*, 22 (1), 31-42.
- Mehler, A. (2005). Eigenschaften der textuellen Einheiten und Systeme. In R. Köhler, G. Altmann & R.G. Piotrowski (Hrsg.), *Quantitative Linguistik. Ein internationales Handbuch* (S. 325-348). Berlin: De Gruyter.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule, Deutsch*. Bremen: Sujet Druck & Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). *Bildungsplan für die Grundschule*. Villingen: Neckar Verlag.
- Moskowitz, G.B. (2005). *Social cognition: Understanding self and others*. New York: Guilford.
- Neuf, H. (1997). *Determinanten des Eindenkens in andere Personen. Der Perspektivenwechsel im Reaktionszeitexperiment*. Münster: Waxmann.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule, Jahrgänge 1-4, Deutsch*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Nückles, M. & Bromme, R. (2002). Internet experts' planning of explanations for laypersons: A web experimental approach in the internet domain. *Experimental Psychology* 49 (4), 292-304.
- Nückles, M., Wittwer, J. & Renkl, A. (2005). Information about a layperson's knowledge supports experts in effective and efficient online advice to laypersons. *Journal of Experimental Psychology*, 11 (4), 219-236.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (S. 141-186). Aarau: Sauerländer.
- Oberauer, K. & Hockl, I. (2003). Sprachproduktion und kognitive Ressourcen. In Th. Herrmann & J. Grabowski (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bereich C, Serie III, Bd. 1, S. 361-391). Göttingen: Hogrefe.

Literatur

- Olive, T., Alves, R. A. & Castro, S.L. (2009). Cognitive processes in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (5), 758-785.
- Olive, T. & Kellogg, R.T. (2002). Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory and Cognition*, 30 (4), 594-600.
- Olive, T., Kellogg, R.T. & Piolat, A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, 29 (4), 669-687.
- Oswald, P.A. (2002). The interactive effects of affective demeanor, cognitive processes, and perspective-taking focus on helping behavior. *The Journal of Social Psychology*, 142 (1), 120-132.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Paulus, C. (2007). *Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen (SPF). Based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI)*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, FR Erziehungswissenschaft.
- Pellegrini, A.D. (1984). The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse processes*, 7 (1), 57-67.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1947). *La representation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ponnet, K.S., Roeyers, H., Buysse, A., De Clercq, A. & Van der Heyden, E. (2004). Advanced mind-reading in adults with Asperger syndrome. *Autism* 8 (3), 249-266.
- Pouit, D. & Golder, C. (2002). Idea retrieval in argumentative text writing by 11-18 year old students. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (4), 309-320.
- Rammstedt, B. & Rammsayer, T.H. (2002). Die Erfassung von selbsteingeschätzter Intelligenz. Konstruktion, teststatistische Überprüfung und erste Ergebnisse des ISI. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 435-446.
- Reimann, B. (2003). Die Entwicklung der vokalen Kommunikation. In G. Rickheit, Th. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 24, S. 781-790). Berlin: Walter de Gruyter.
- Richter, L. & Kruglanski, A.W. (1999). Motivated search for common ground: Need for closure effects on audience design in interpersonal communication. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1101-1114.
- Rickheit, G., Sichelschmidt, L. & Strohner, H. (2002). *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (2003). Modelle der Sprachproduktion. In Th. Herrmann & J. Grabowski (Hrsg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bereich C, Serie III, Bd. 1, S. 267-286). Göttingen: Hogrefe.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., Toorenaar, A. & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53-83.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M. & Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28, 203-233.
- Roßnagel, C. (1995). Kognitive Belastung und Hörerorientierung beim monologischen Instruieren. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie*, 42, 94-110.

Literatur

- Roßnagel, C. (2000). Cognitive load and perspective-taking: Applying the automatic-controlled distinction to verbal communication. *European Journal of Social Psychology*, 30, 429-445.
- Rubin, D.L. (1984). Social cognition and written communication. *Written Communication*, 1 (2), 211-245.
- Rubin, D.L. & Rafoth, B.A. (1986). Social cognitive ability as a predictor of the quality of expository and persuasive writing among college freshmen. *Research in the Teaching of English*, 20 (1), 9-21.
- Rummer, R. (1996). *Kognitive Beanspruchung beim Sprechen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Rummer, R. (2003). Aufmerksamkeitssteuerung. In G. Rickheit, Th. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein international Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 24, S. 244-251). Berlin: Walter de Gruyter.
- Ruttiger, K.F. (1977). Individual differences in reaction to meprobamate: A study in visual perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (1), 37-43.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to bring the classroom into World 3. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 201-228). Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.
- Scharlau, I., Ansorge, U. & Neumann, O. (2003). Spezielle Verfahren IV: Reaktionszeitmessung: Grundlagen und Anwendungen. In G. Rickheit, Th. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein international Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 24, S. 190-202). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schindler, K. (2004). *Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schneider, W., Perner, J., Bullock, M., Stefanek, J. & Ziegler, A. (1999). The development of intelligence and thinking. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich longitudinal study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schober, M.F. (1993). Spatial perspective-taking in conversation. *Cognition*, 47 (1), 1-24.
- Schober, M.F. (1998). How addressees affect spatial perspective choice in dialogue. In P.L. Olivier & K.-P. Gapp (Eds.), *Representation and processing of spatial expressions* (pp. 231-245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schober, M.F. (2009). Spatial dialogue between partners with mismatched abilities. In K.R. Coventry, T. Tenbrink & J.A. Bateman (Eds.), *Spatial language and dialogue* (pp. 23-39). Oxford: Oxford University Press.
- Schrivver, K.A. (1992). Teaching writers to anticipate readers' needs: A classroom-evaluated pedagogy. *Written Communication*, 9 (2), 179-208.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Shepard, R.N. & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701-703.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmmler, R. (2007). *Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.

Literatur

- Smagorinsky, P. (1994). *Speaking about writing. Reflections on research methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L. & Loftus, G.R. (2007). *Atkinsons und Hilgards Einführung in die Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Snow, C.E., Perlmann, R.Y. & Nathan, D. (1987). Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K.E. Nelson & A. Van Kleeck (Eds.), *Children's language* (vol. 6, pp. 65-98). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Steins, G. (1990). *Bedingungen der Perspektivenübernahme*. Bielefeld: Universität, Dissertation.
- Steins, G. (2006a). Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 471-476). Göttingen: Hogrefe.
- Steins, G. (2006b). Merging or differentiation? Is there an optimum closeness for perspective-taking in love-relationships? In J.Z. Arlsdale (Ed.), *Advances in Social Psychology Research* (pp. 67-82). New York: Nova Science Publishers.
- Steins, G. & Wicklund, R.A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226-239.
- Steins, G. & Wicklund, R.A. (1996). Perspective-taking, conflict, and press: Drawing an E on your forehead. *Basic and Applied Social Psychology*, 18, 319-346.
- Strohner, H. (2001). *Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective-taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, 703-718.
- Tewes, U. (1991). *HAWIE-R. Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Erwachsene. Revision 1991*. Bern: Huber.
- Traxler, M.J. & Gernsbacher, M.A. (1992). Improving written communication through minimal feedback. *Language and Cognitive Processes*, 7 (1), 1-22.
- Traxler, M.J. & Gernsbacher, M.A. (1993). Improving written communication through perspective-taking. *Language and Cognitive Processes*, 8 (3), 311-334.
- Venohr, B. (2006). *Die Sicht des anderen. Perspektivenübernahme in der Arzt-Patient-Kommunikation als beispielhafte Experten-Laien-Kommunikation*. Dissertation, Universität Jena.
- Watson, J.B. (1920). Is thinking merely the action of language mechanism? (V). *British Journal of Psychology*, 11, 87-104.
- Weiss (2006). *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 - Revision*. Goettingen: Hogrefe.
- Wellman, H.M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Witkin, H.A. & Goodenough, D.R. (1977). Field dependence and interpersonal behaviour. *Psychological Bulletin*, 84 (4), 661-689.
- Witkin, H.A., Oldman, P.K., Raskin, E. & Karp, S.A. (1971). *Embedded Figures Test, Children's Embedded Figures Test, Group Embedded Figures Test Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.